PRZYJACIEL SZKOŁY

„Cóż warte wszystkie kopje, jak zabraknie wzorów, - cóż znaczą wszystkie echa, jak nie zabrzmi żaden głos własnego przekonania i doświadczenia. - Cóż znaczą wszystkie pożyczane światła planet i księżyców, jak zabraknie gwiazd i słońca?"
Stanisław Szczepanowski:
„Aforyzmy o wychowaniu".

Dwutygodnik Nauczycielstwa Polskiego.
Wychodzi 5 i 20-go każdego miesiąca.

Zeszyt 12. Dnia 20 czerwca 1923. Rok II.

Adres Redakcji: Poznań, ulica Różana nr. 4a. Nr. telefonu 19-23.

DRUGI KONKURS „PRZYJACIELA SZKOŁY".

Redakcja „Przyjaciela Szkoły" ogłasza niniejszem konkurs na pięć prac z dziedziny pedagogiczno-metodycznej:

Tematy: A. *Ideał wychowania narodowego.*
B. *Jak prowadzę u siebie samorząd szkolny?*
C. *Jak urządziłem sobie pracownię robót ręcznych i jak używam jej dla celów szkolnych?*
D. *Metodyczny rozbiór w formie lekcyj noweli Henryka Sienkiewicza „Latarnik" (Oddz. VII szk. powsz.)*
E. *Krajobraz górski. Lekcja przy zastosowaniu w niej modelowania. (Oddz. IV szk. powsz.)*

Warunki: a) W konkursie mogą brać udział tylko nauczyciele i nauczycielki, opracowując jeden lub więcej z podanych tematów. b) Prace, pisane czytelnie i tylko po jednej stronie każdej karty, należy przesyłać pocztą, listem poleconym w czasie od 1 lipca do 15 września b. r. pod adresem Redakcji „Przyjaciela Szkoły", Poznań, ul. Różana 4a. Rękopisy nie mają być zaopatrzone nazwiskiem autora, lecz tylko godłem, powtórzonem na osobno załączonej kopercie, zapieczętowanej i zawierającej nazwisko i adres autora.

Nagrody: Naznacza się dziesięć nagród, dla każdego tematu po dwie, mianowicie: pięć I nagród po 10 złotych polskich i
pięć II „ „ 5 „ „

Sąd konkursowy stanowią: *pp. Groele*, naucz. szk. wydz., *Kryzan*, kier. szk. wydz., *Dr. Namysł*, Wydz. II. Kuratorjum O. S. Poznańskiego, *Poprawski*, inspektor szkolny, *Sobolewski*, naucz. szk. wydz., *Suchowiak*, delegat Min. W. R. i O. P., *Swat*, kier. szk. powsz., *Woźniak*, kier. szk. powsz. *Zych*, kier. szk. powsz. — wszyscy w Poznaniu.

STANISŁAW KONARSKI

(W 150-letnią rocznicę jego śmierci).

I. Ówczesny stan Rzeczypospolitej. II. Konarski do ukończenia studjów zagranicą. III. Od powrotu z zagranicy do otwarcia Collegium Nobilium. IV. Ówczesny stan szkolnictwa w Polsce. V. Reforma szkolna Konarskiego. VI. Zasługi Konarskiego w literaturze. VII. Działalność polityczna. VIII. Inne zasługi. IX. Ogólne znaczenie Konarskiego w dziejach narodu. X. Stanowisko Konarskiego w dziejach oświaty w Polsce. XI. Znaczenie jego w historji pedagogji powszechnej. XII. Zakończenie.

I. Najstraszniejsze w dziejach dni przeżywała Rzeczpospolita. Upadek polityczny i moralny, objawiający się na wszystkich polach życia narodowego, doszedł swego zenitu. Naród cały pogrążył się w ciemnocie umysłowej. Zanik oświaty spowodował zwyrodnienie pojęć religijnych, moralnych i obywatelskich. Miast prawdziwej pobożności pojawiło się obłudne i bezduszne świętoszkostwo, oraz gwałtowny, a dla wewnętrznej spoistości Rzeczypospolitej niebezpieczny fanatyzm religijny, który znalazł upust w niebywałej dotychczas nienawiści do innowierców. Ucisk mieszczan i chłopów święcił triumfy. Stare cnoty, rycerskość, odwaga i męstwo, duch obywatelski utonęły w morzu szalejącej rozpusty i rozpasanego zbytku. Rabunek dobra publicznego, przedajność sędziów, senatorów i posłów były powszedniemi zjawiskami ówczesnego życia publicznego. Podli zdrajcy narodu, mając na usługi nieszczęsne „liberum veto“, zrywali sejmy jeden po drugim, w interesie odartych ze czci magnatów albo za poduszczeniem wrogich nam potęg ościennych. Zapanowała anarchja, ustał wymiar sprawiedliwości, skarb świecił pustkami, kurczyła się i niekarną stawała armja. To też sąsiedzi, którzy jeszcze wczoraj ubiegali się o względy Polski, coraz natarczywiej i bezceremonjalniej wdzierają się w jej granice, mieszają się w sprawy wewnętrzne, decydują o wyborze królów, a naród nie miał na tyle godności, ażeby stanąć mocno w obronie najświętszych swych praw. Nieuchronna zguba zawisła nad Rzecząpospolitą.

II. W takito czas Opatrzność zesłała nam męża, który wielkością swego umysłu, porywem gorącego serca i trudem życia całego pchnął kraj na drogę duchowego i politycznego odrodzenia. Mężem tym był Stanisław Konarski, którego 150-letnią rocznicę zgonu w tym roku obchodzi naród polski. Wielki reformator oświecenia publicznego w Polsce urodził się 30 września 1700 r. w Żarczycach, w ziemi sandomierskiej, jako syn kasztelana zawichostskiego. On, potomek starożytnego rodu przywdzieje habit Pijara i obierze zawód nauczyciela, by zdolności swoje zużytkować w skromnej służbie nad podniesieniem oświaty w Ojczyźnie. A zdolności miał niezwykłe. Rozwijał je naprzód w szkołach pijarskich, następnie pogłębiał wiedzę zagranicą, gdzie nowe hasła

wychowawcze i prądy filozoficzne rozbudziły naonczas szeroki ruch na polu szkolnictwa. Był uczniem, potem nauczycielem Kolegjum Nazareńskiego w Rzymie, był i we Francji celem zwiedzenia szkół tamtejszych. Zagranicą zetknął się z wybitnymi przedstawicielami nauki włoskiej i francuskiej, poznał ich systemy filozoficzne, rozpatrzył się w organizacji szkół, zbadał programy i postępowe metody nauczania i wychowania. Po sześcioletnim na Zachodzie pobycie, bogaty wiedzą i doświadczeniem, powrócił do kraju z myślą o reformie szkół krajowych.

III. Nie zaraz do reformy przystąpił. Mając umysł trzeźwy i dar trafnej oceny położenia, zrozumiał, że nagłe wystąpienie przeciw dotychczasowej tradycji trafiłoby na opór, który plan reformy mógłby w zarodku unicestwić. Od jego powrotu do kraju upłynie więc jeszcze pełnych dziesięć lat, zanim rozpocznie działać pewnie, silnie i z jasno wytkniętym celem. Czasu tego użyje na gruntowne poznanie niedomagań Rzeczypospolitej, skupiać będzie koło siebie ludzi o podobnych, co sam poglądach, wyrobi sobie wziętość w zakonie, poszuka zaufania narodu. On to zaufanie po części już miał: znane były powszechnie jego wystąpienia zagranicą, cieszył się już sławą nieprzeciętnego (jak na owe czasy) poety, świeżo dał się poznać jako niestrudzony i doświadczony pracownik przez wydanie zbioru praw, pod nazwą „Volumina Legum“, imponował wreszcie ludziom starożytnością rodu i związkami krwi z najdostojniejszemi domami Rzeczypospolitej, co w onych czasach wyłączności szlacheckiej nie było bez znaczenia. O takie walory oparty, powoli i ostrożnie, lecz konsekwentnie przysposabia grunt dla przyszłych reform: corocznie za jego radą Pijarzy wysyłali dwóch zakonników na Zachód, celem przygotowania ich do zawodu nauczycielskiego; w tym samym celu polecał zdolnych, młodych Pijarów do boku bogatym młodzieńcom, udającym się zagranicę; w końcu starał się wprowadzić ulepszenia w szkołach pijarskich, acz nie zawsze z powodzeniem, bo i tu natrafiał na uprzedzenia, wynikające z ducha czasu.

Z tego okresu należy zanotować fakt, który wiele światła rzuca na charakter przyszłego twórcy Collegium Nobilium, dozwalając nam poznać jego mądrość i rozwagę, dar poczucia rzeczywistości i umiarkowanie, energję i heroiczną obojętność na osobiste urazy, doznane w obronie prawa i słuszności. Jezuici, zazdrośni zawsze o swe wpływy, nie ścierpieli, gdy Pijarzy otworzyli publiczną szkołę w Wilnie i z tego powodu wytoczyli Pijarom proces, domagając się zamknięcia szkoły. Sprawy Pijarów bronił dzielnie Konarski przed sądem asesorskim w Warszawie. Ale widząc całą opinję, sprytnie przez Jezuitów zwróconą przeciw Pijarom, poznał, że opór Pijarów tylko szkodę im przynieść może; więc w listach do

prowincjała wileńskiego radzi ustąpić, szkołę publiczną zwinąć, ale z powziętej myśli nie rezygnować, jeno założyć konwikt i szkołę prywatną i przez zaprowadzenie nowych metod nauczania rywalizować z przeciwnikami. Doznał Konarski w tym procesie osobistych przykrości, oskarżono go przed królem, grożono mu nawet z tej strony, co gorsza — widział zwycięstwo przekupstwa i niesprawiedliwości. Dosyć chyba powodów do zwątpienia i usunięcia się od spraw publicznych. Konarski nie uczynił tego. Nie cofnie się ani zrazi i później, kiedy braknie mu materjalnych środków do urzeczywistnienia swych planów, kiedy walczyć mu przyjdzie z przesądami społeczeństwa, kiedy zazdrośni i nienawistni karmić go będą niewdzięcznością za jego szlachetne porywy i trudy. Wszakże już pod koniec znojnego życia oskarży go nuncjusz papieski w Rzymie o niewiarę, której się doszukał w dziełku: „O religji poczciwych ludzi“, pisanem przez Konarskiego z myślą o przepojeniu życia społecznego i politycznego zasadami prawdziwego chrystjanizmu. Mimo wszystko z wiarą w naród, tak dobitnie wypowiedzianą w przemowie do wychowanków Collegium Nobilium: „Nigdy nie godzi się rozpaczać o Rzeczypospolitej“, pójdzie Konarski ku wytkniętemu celowi, żadnemi nie zrażony przeciwieństwami.

Właśnie zaczęły się układać wypadki pomyślnie dla zamierzeń Konarskiego. Powołano go na rektora kolegjum warszawskiego, a w rok później, gdy umarł dotychczasowy prowincjał, kapituła zgromadzenia powierzyła mu tę godność. Przystępuje teraz do urzeczywistnienia gruntownie przemyślanej reformy szkolnej. W r. 1741 otwiera kolegjum i konwikt dla synów szlacheckich, tak zwane Collegium Nobilium, urządzone nowożytnie, z wprowadzeniem nowych metod wychowawczych i naukowych oraz mądrem przystosowaniem ich do potrzeb krajowych.

IV. Ażeby zrozumieć i ocenić zasługi Konarskiego około podniesienia oświaty w Polsce, zatrzymać się należy nad ówczesnym stanem szkół naszych. Akademja krakowska, która z natury swego przeznaczenia winna była być głównem ogniskiem rozprowadzającem światło nauki po całej Polsce, pozostawała w zupełnem zacofaniu i upadku. Nie poszła za postępem czasu, odgradzając się szczelnie od prądów naukowych, wiejących z Zachodu. Nie uznała nowoczesnej filozofji; odrzuciła system Kopernika; potępiła Newtona; wzgardziła naukami przyrodniczemi i metodą doświadczalną; zamiast fizyki uprawiała metafizykę; ani słyszeć nie chciała o sprowadzeniu sił młodszych z zagranicy celem ożywienia nauki. System średniowieczny ze zwyrodniałym już scholastycyzmem zaciężył na umysłowem życiu akademji i uczynił ją niezdolną do spełnienia swego posłannictwa.

Nie lepiej miała się rzecz ze szkołami średniemi i elementarnemi. Pozostawały one głównie w rękach Jezuitów (średnie) i Pijarów, w szczuplejszej mierze i innych zakonów. Na brak szkół skarżyć się nie było powodu. Było ich dosyć, ale dobrych było mało. Uczono w nich po łacinie gramatyki, djalektyki i retoryki. Nie wiele już był wart na owe czasy taki program, ale wartość jego jeszcze obniżono, stosując go do ówczesnych upodobań i wyobrażeń szlacheckich o wykształceniu. Marnowano więc czas na bezsensowne dysputy i czcze deklamacje, tworzono neudolne wiersze, wygłaszano niesmaczne panegiryki i oracje przygodne. Bezmyślność pogłębiała jeszcze metoda nauczania, oschła i jednostronna, polegająca na wykuwaniu słów bez zrozumienia treści. Języka polskiego pod karą używać nie było wolno.

Wychowanie religijne opierało się na wykonywaniu licznych praktyk religijnych: nabożeństwa, procesje, pielgrzymki na odpusty zajmowały wiele czasu. Krzewiło to dewocję, gdyż równocześnie nie rozbudzano uczuć szlachetnych, miłości Boga, ani bliźniego, przeciwnie — szczepiono niebacznie fanatyzm religijny. Ciągłe podjudzanie na innowierców popychało młodzież do napadów na uczniów dysydenckich szkół, a nawet na ich zbory.

Fundamentem karności był postrach. Wymierzano plagi po barbarzyńsku z lada jakiego powodu. Nadużywano kary, zwłaszcza w klasach niższych. Nieludzki sposób karania rodził nienawiść i żądzę zemsty. W klasach wyższych młodzież nie pozwalała się w ten sposób karać i odpłacała nauczycielom brakiem szacunku, pogardą i zuchwalstwem. Rozwydrzenie natury uczniów, nie miarkowanej żadnym szlachetniejszym środkiem wychowawczym, przenosiło się i poza mury szkolne. Uczniowie napastowali publiczność, organizowali się w bandy i łupili w polach i ogrodach, ściągali u przekupniów, co się dało. Współzawodnictwo znów i nienawiść klasztorów udzielała się i ich wychowankom: między uczniami różnych szkół często przychodziło do bójek, po których na placu boju pozostawali okrwawieni i ranni.

Takie szkoły nie szerzyły mądrości, przeciwnie — były źródłem zamętu i rozsadnikami wszelakiego zła, tak bujnie rozrosłego wśród społeczeństwa. Ogólna wreszcie ciemnota wśród szerokich mas ludu dopełnia tego ponurego obrazu oświaty w Polsce ówczesnej.

V. Mało kto zdawał sobie sprawę, że upadek oświaty jest główną przyczyną upadku państwa. Pierwszy Konarski jasno pojął i jasno wypowiedział, że naród takich ma obywateli, jakie szkoły i takie rządy, jakich obywateli. W myśl tego rozumowania reformę szkół uważał za wstęp i początek reformy państwa. Że zaś wtedy o losach państwa rozstrzygała szlachta (zwłaszcza bogata) i ona

tylko mogła reformy dokonać, więc od niej rozpoczął i dla niej otworzył Collegium Nobilium.

Wielka reforma szkolna Konarskiego, przeprowadzona najpierw w Collegium Nobilium, a następnie rozszerzona na resztę szkół pijarskich, zasadzała się głównie (obok innych lecz mniej donioslych zmian) na rozszerzeniu planu nauk i wprowadzeniu nowych metod nauczania i wychowania. — Językiem wykładowym i głównym przedmiotem pozostała nadal łacina. Zawcześnie jeszcze—a dla samej reformy niebezpiecznie—było usuwać ją z dominującego stanowiska, na które wyniosły ją tyloczasowe i właściwe epoce przyzwyczajenia szlacheckie. Widoczny atoli był postęp: uczono jej nie według przestarzałego Alvara, lecz na podstawie gramatyki, ułożonej przez Konarskiego. Ograniczył w niej ilość reguł, obok odmiany wyrazów łacińskich umieścił odmiany polskich, uporządkował materjał przejrzyście i logicznie. Do czytania wyznaczał sam autorów klasycznych, kierując się przytem względami na piękno języka, oraz mądrość i moralną stronę treści. Nakreślił także Konarski właściwe granice dla popisów i przemówień, wyrugował bezmyślne dysputy, nie zniewalał do tworzenia wierszy, pozostawiając to woli i talentom uczniów.

Za wielką zasługę poczytać Konarskiemu trzeba, że nadał większe, niż dotychczas prawa językowi polskiemu. Coprawda, trudno nie stwierdzić zbytniej może ostrożności w tym kierunku, gdyż język polski nie stanowi jeszcze w programie odrębnego przedmiotu nauczania. Ale łatwo rozgrzeszyć Konarskiego z tej ostrożności, gdy się zważy przesądy, zakorzenione w narodzie w odniesieniu do łaciny i mowy ojczystej. W reformie nie szło tylko o szkoły, lecz o przekształcenie z ich pomocą całego życia w narodzie. Obawiał się Konarski, aby o rzecz drobną (jaką wobec daleko sięgających planów musiała być kwestja języka) nie rozbiła się sprawa, od której przyszłość państwa zawisła. Nie wyrządził zresztą Konarski krzywdy i językowi polskiemu, albowiem w nakreślonym programie tyle miejsca mu wyznaczył, że wszechstronne poznanie mowy ojczystej było zabezpieczone. Ustawa, napisana przez Konarskiego, wyraźnie poleca rozpoczynać od nauki czytania i pisania po polsku. Dopiero potem wprowadzano łacinę, nie przestając udzielać równolegle nauki polskiego: przy gramatyce łacińskiej poznawano polską, tłumaczono z łaciny na polskie i odwrotnie. W klasach wyższych czytano autorów XVI wieku: Kochanowskiego, Skargę, Stryjkowskiego i innych. Objaśniano treść ich utworów i wchłaniano piękno formy i stylu. Tym sposobem przyswajali sobie uczniowie znajomość obydwu języków praktycznie i przez porównanie, a nie bezmyślnie, jak dawniej.

Uczniowie pisali wypracowania łacińskie, a co czwartek polskie. W jednych i drugich starano się o jasność i zwięzłość myśli,

o prostotę wyrażania się. Zwalczano napuszystość i makaronizmy. W wyborze tematów kierowano się myślą szlachetną, ażeby treść wypracowań obznajamiała uczniów z potrzebami publicznemi, rozniecała miłość Ojczyzny i utrwalała zasady moralne. Nie było już miejsca na pisanie uwłaczających godności ludzkiej mów pochwalnych, ani rozpraw pustych albo nawet szkodliwych.

Program nauk objął także przedmioty realne, którym do tej pory broniono przystępu do szkół polskich. Uczono więc astronomji i fizyki przy użyciu przyrządów i z uwzględnieniem metody doświadczalnej, przyrodę poznawali uczniowie praktycznie, pracując w ogrodzie i sadzie; położono większy nacisk na matematykę; z historją powszechną łączono dzieje ojczyste; w nauce geografji używano map i globusów. — Uznając doniosłość kultury francuskiej, zaprowadził Konarski naukę języka francuskiego, którego udzielano praktycznie przez czytanie i objaśnianie „Telemaka“ Fenelona.

Nauczyciel — według Ustaw szkolnych Konarskiego — do lekcji *ma się przygotować z największą sumiennością i ma to wszystko zawczasu zawsze zgóry obmyśleć, co będzie w jakiejkolwiek klasie czytał, wyjaśniał, dyktował. Niechaj nikt nie ufa znakomitemu talentowi, nikt swojemu doświadczeniu, nikt nie lekceważy małości swojego obowiązku i swojego, jak mówią objektu; niechaj wszyscy mają to przekonanie, że nawet najniższe szkoły nie mogą w żaden sposób mieć dobrego powodzenia, jeżeli się do nich nie przynosi wiadomości naprzód obmyślanych i dobrze rozłożonych, jeżeli się w ich prowadzeniu popada wyłącznie w rutynę i przypadkowość.*“

W ramach tego programu i ustaw szkolnych zapewniony był rozwój umysłowy młodzieży. Ale nie mniej troszczono się i o wyrobienie charakteru religijno-moralnego, rozbudzanie miłości Boga i ludzi, pielęgnowanie uczuć obywatelskich. Do tego celu zmierzała nauka religji, oczyszczona z fanatyzmu i poparta nauką etyki. Nauką prawa i filozofji zaszczepiano poszanowanie dla ustaw i władzy, zamiłowanie porządku społecznego, a tępiono wady polskie jak: próżność, pychę, prywatę, zbytek itp. Do uszlachetnienia młodych dusz wyzyskano i karność. Konarski z oburzeniem piętnuje nieludzki sposób karania i poleca, ażeby karność opierała się na wzajemnem zaufaniu uczniów i nauczycieli, na przykładach i współzawodnictwie w doskonaleniu się. Uczniowie sami mieli czuwać nad przestrzeganiem porządku, a przekraczających osądzał sąd koleżeński, w czem upatrywać należy zasady tyle dziś popularnego samorządu szkolnego.

W dotychczasowych poglądach na wychowanie fizyczne uwydatniła się w reformie gruntowna zmiana. Nie przeciążano nauką, wyznaczając dla niej nie wiele więcej nad 5 godzin dziennie w klasach najwyższych. Wychowankowie spędzali czas wolny od nauki

na świeżem powietrzu, przedsiębrali wycieczki, uczyli się musztry, jazdy konnej, pływania itp. Że zaś wychowankowie kolegjum stanąć mieli w przyszłości na czele narodu, więc wpajano w nich znajomość form towarzyskich, urządzano zabawy, uczono muzyki, śpiewu, rysunków, starano się o nastrój wesoły i pogodny.

Wszystkie te nauki, umiejętności, metody i zasady, objęte reformą, zbiegały się razem, ku jednemu zdążając celowi. Celem tym było przygotowanie krajowi obywateli, zdatnych do pełnienia obowiązków ku pożytkowi Rzeczypospolitej i podźwignięciu jej z upadku. Zadanie to reforma Konarskiego spełniła. Bo po Collegium Nobilium przyszła kolej na inne szkoły pijarskie, a Jezuici wobec widocznego powodzenia szkół pijarskich, by nie zostać w tyle, poszli śladami Pijarów, na ich wzór zaprowadzając zmiany i ulepszenia w swych szkołach. Tak więc z odrodzonych szkół, niby z oczyszczonych źródeł, popłynęły strumienie oświaty rzetelnej i żywej, wywołując w całym kraju powolny, ale pewny rozkwit życia umysłowego.

VI. Zasługi Konarskiego w zakresie oświaty krajowej są dziełem na owe czasy tak olbrzymiem, że najzupełniej wystarczyłyby, ażeby zaliczyć go w poczet największych obywateli kraju i zyskać dlań wieczną narodu wdzięczność. Atoli jego wszechstronny umysł zaznaczył się jeszcze niemniej ważnemi reformami w dziedzinach: literackiej i politycznej. — Piśmiennictwo polskie było naonczas smutnym, ale wiernym obrazem życia narodu. Bezmyślną, głupią, szkodliwą nawet treść ubierano w formę dziwaczną. Gardzono stylem prostym i zrozumiałym, a lubowano się w napuszystości, śmiesznych przenośniach, cudacznych tytułach. Makaronizmy wtargnęły do mowy ojczystej, szpecąc ją niepomiernie. Konarski już w szkołach podjął walkę z temi brzydkiemi, a dla mowy i myśli polskiej szkodliwemi przyzwyczajeniami. Oprócz środków, omawianych przy reformie szkolnej, tłumaczył sam dramaty klasyczne na język polski, ażeby młodzież wsłuchiwała się w poprawne dźwięki mowy ojczystej. Teoretycznie zaś zwalczał te wady w dziele: „O poprawie wad wymowy“. Poddaje w niem ostrej krytyce rozmaite rodzaje zepsutej wymowy, nie oszczędzając i dzieł swoich z okresu młodzieńczego (bo i on hołdował w początkach zgubnemu zwyczajowi). Tym sposobem stał się Konarski reformatorem smaku literackiego i przygotował pole pod rozkwit literatury okresu stanisławowskiego.

VII. Gdy reforma szkół zaczęła wydawać błogie owoce i coraz więcej zjawiało się ludzi, nie mogących pogodzić się z istniejącym stanem rzeczy, Konarski ważył się na rzecz, na którą nie ośmielił się nikt dotychczas: uderzył w „źrenicę wolności szlacheckiej“ — w *liberum veto*. W książce: „O skutecznym rad sposobie“ wyka-

zuje, że cała niedola Polski z tego płynie źródła, że Polska, chcąc żyć, zerwać musi na zawsze z tem strasznem bezprawiem. Dzieło to, pisane z niezwykłą siłą uczucia, a tak mądrze i przekonywująco, że wywołało nagły nieomal zwrot w dotychczasowych poglądach politycznych narodu.

VIII. Prócz wyliczonych zasług Konarski czynny był wszędzie, gdzie tylko wzywały go potrzeby Ojczyzny. Opracował ustawy o kształceniu seminarzystów pijarskich na nauczycieli. A niezłe one, skoro znawca współczesnej oświaty w Polsce, Kołłątaj z uznaniem o nich się wyraża. Jeździł zagranicę w sprawach dyplomatycznych, pisywał w Monitorze, tworzył poezje polskie i łacińskie, wydawał rozprawy, wogóle nie było w kraju ważniejszej dziedziny życia, na której nie wywarłby piętna swego genjalnego umysłu.
Utrudzony pracą, skołatany wiekiem, smutny nieszczęściami Ojczyzny, zachorował obłożnie, by więcej już się nie dźwignąć. Umarł 3 sierpnia 1773 r.—Naród, zbudzony już do nowego życia, odczuł głęboko stratę wielkiego serca i potężnego umysłu. U trumny hołd mu oddali nawet dotychczasowi jego przeciwnicy.

IX. Z przedstawionej działalności Konarskiego wyłaniają się wyraźnie zasadnicze rysy jego charakteru, oraz występuje w pełni jego znaczenie w dziejach narodu. Dla skończoności obrazu parę jeszcze szczegółów. Stanisław August Poniatowski za życia Konarskiego kazał bić medal na jego cześć z napisem: *Sapere auso,* to znaczy: Temu, co odważył się być mądrym. Trudno o wymowniejszą a trafniejszą charakterystykę wielkiego Męża. Istotnie — w tych czasach powszechnego nieuctwa i zarozumiałości, pychy i buty szlacheckiej, swawoli i zuchwalstwa, nielada trzeba było odwagi, by wystąpić z planem reform; lecz większej jeszcze trzeba było mądrości, aby w tych warunkach reformy przeprowadzić. Konarski miał te przymioty w najwyższym stopniu. Prócz tego cechowała go niezmożona energja ,wytrwałość w dążeniu i wiara niezłomna w siłę narodu. Ponad wszystko zaś górował płomienną, gorącą miłością Ojczyzny. Wszystko dla Niej, nic dla siebie — stało się hasłem jego życia. Nie pchał się do zaszczytów, odrzucił trzykrotnie ofiarowane sobie biskupstwo, znosił cierpliwie zawody, nie wynosił się pracą nad innych, pojmując ją nie jako zasługi, lecz jako dług wdzięczności od jej wiernego syna. Dzięki tym niepospolitym zaletom ducha i serca dopiął celu: uratował naród od zagłady. Przyjście jego na świat kilka dziesiątków lat wcześniej odwróciłoby było od Polski katastrofę rozbiorów. Przyszedł za późno, by uchronić jej byt polityczny, ale dość jeszcze wcześnie, by uratować jej ducha od rozkładu, tchnąć weń nowe siły, odmłodzić i wzmocnić na burzę losów, które niebawem zatrząść nim miały. Bez poprzedzającego wystąpiena Konarskiego nawet wyobrazić sobie

nie można tego odrodzenia duchowego, które za Stanisława Augusta Poniatowskiego ogarnęło naród cały. On stał się Janem Chrzcicielem, torującym drogi wśród ogólnych ciemności na przyjście tych idei i wartości, które tak pięknie i potężnie przemówiły z dwóch wiecznie żywych pomników Polski przedrozbiorowej: Komisji Edukacji Narodowej i Konstytucji 3 Maja.

X. Działalność reformatorska Konarskiego tak głęboko sięgnęła w życie narodu i tak pomyślny wywołała przewrót w smutnym całokształcie dotychczasowych stosunków w kraju, że na pierwszy rzut oka uwierzyć trudno, aby ta szczęśliwa przemiana była skutkiem wyłącznie ulepszonych szkół. A przecież tak jest w istocie. Tylko umysły, użyźnione rzetelną nauką i uszlachetnione porządnem wychowaniem, stały się podatnemi do przyswojenia sobie pierwiastków mądrego i zdrowego postępu. Przeto największa zasługa Konarskiego — mimo wszechstronność jego umysłu, ujawnioną w rozmaitych dziedzinach życia narodowego — tkwić będzie zawsze i przedewszystkiem w uskutecznionej przezeń reformie oświecenia publicznego.

Reforma szkolna Konarskiego oznaczała olbrzymi postęp w porównaniu z dotychczasowym stanem szkół krajowych, wprowadzała nauczanie i wychowanie na nowe, niezawodne drogi rozwoju, zapewniając trwałe korzyści dla umysłowości polskiej. Oparł Konarski reformę o wzory i zasady, zaczerpnięte na Zachodzie. Okoliczność ta bynajmniej nie umniejsza zasług Konarskiemu, ani nie obniża jego zdolności twórczej i oryginalności na polu pedagogicznem. Coprawda oryginalność ta i twórczość nie wyraziły się jakąś nową teorją pedagogiczną, zato zaznaczyły się potężnym, realnym czynem w zakresie zorganizowania i podniesienia szkół. Nie teoretykiem pedagogicznym był Konarski, ale pedagogiem czynu. Takim uczyniły go warunki, na które patrzył i wśród których wzrósł. Stan Rzeczypospolitej, o naprawę której Konarskiemu chodziło, nie dozwalał ani na chwilę na zajmowanie się teorjami, lecz domagał się czynu, dobrze przemyślanego i w praktyce wypróbowanego. A Konarski nie na darmo jeździł zagranicę. Sam, wychowany w kiepskich szkołach krajowych, naocznie się przekonał, czego im brakło, przypatrzył się korzyściom postępowych i wzorowych szkół zagranicznych, a doświadczenie tam nabyte wyzyskał umiejętnie dla dobra sprawy ojczystej. Atoli w przeszczepianiu pedagogicznych wartości z Zachodu na glebę ojczystą okazał się nie niewolniczym naśladowcą, lecz prawdziwym twórcą, świadomym celów i środków doń wiodących. Wiedza pedagogiczna i systemy wychowawcze, na Zachodzie poznane, stały się dlań jedynie materjałem, z którego tworzył formy swoiste, zastosowane do potrzeb krajowych, nawet z rozsądnem uwzględnieniem nawyczek i kaprysów społeczeństwa.

A przystosowanie to nie było rzeczą łatwą: wymagało gruntownej znajomości duszy narodu, genjalnego taktu pedagogicznego i wszechstronnej znajomości środków i metod pewnych. Dlatego pewnych, że groza zawisła nad krajem, wykluczyć musiała wszelki eksperyment; środek musiał być właściwy i w stosownej mierze użyty: ani za słaby, bo wówczas bezkuteczny, ani za silny, gdyż sprowadziłby reakcję przeciwną i dzieło reformy udaremnił. W tem właśnie stworzeniu bezpośrednio skutecznego systemu wychowania, w tym przedziwnym umiarze w dobieraniu trafnych środków i niezawodnych metod wychowawczych, w tem niezwykle szczęśliwem połączeniu celów wychowawczych szkoły z praktycznemi zadaniami narodowemi i państwowemi okazał się Konarski genjalnym pedagogiem-praktykiem, mającym nie wielu równych sobie w dziejach pedagogji powszechnej. Twierdzenie to przesadą wydać się może wobec tylu, przez świat cały uznanych wielkich pedagogów Zachodu. Ale nie trzeba zapominać, że oni w pomyślniejszych pracowali warunkach, że nie potrzebowali troszczyć się o byt swych społeczeństw i krajów, że długie lata zwykli czynić próby, że zmieniali często i doskonalili systemy, zanim je światu obwieścili, a mimo to nie zawsze osiągnęli skutek i zrozumienie u współczesnych, i dopiero późniejsze pokolenia przyswajały sobie ich zdobycze. Konarski bez prób, wśród okoliczności tak strasznych, jakich przykładów mało dzieje znają, stworzył doskonały system oświecenia, którym zatrzymał naród cały w pędzie, ku nieuniknionej — zdało się — zagładzie lecący. Nie oddał pedagogicznego swego talentu na bezpośrednie usługi ludzkości, bo nie pora było spinać się po szczytach ogólnoludzkich, gdy doliny i pagórki polskie groziły zamarciem wszelkiego życia. Stąd daleko Konarskiemu do światowej popularności — dajmy na to—Pestalozziego; ale on Pestalozzim swego narodu na zawsze pozostanie: bo on ten naród podówczas zdziecinniały w rozwoju umysłowym i pod względem upodobań, ten naród jak dzecko niekarny i krnąbrny zawsze prowadził miłośnie i z troską ku pięknu, prawdzie i cnocie, wykorzeniał złe narowy, rozwijał umysł, uszlachetniał serce, cierpliwie znosząc przykrości, dopóki wreszcie nie wyprowadził go na bite drogi duchowego odrodzenia. Zasłużył się przeto niezapomnianie Ojczyźnie jako wielki wychowawca i nauczyciel narodu, i niezapomniany nigdy, zajął jedno z pierwszych miejsc w dziejach oświaty w Polsce, a w sercach potomnych zaskarbił sobie wiecznotrwałą wdzięczność.

XI. Zasługi jego nie tylko dla Polski, ale i dla kultury powszechnej pierwszorzędnego są znaczenia. On bowiem nawiązał zerwaną w XVII wieku nić świetnej tradycji wychowawczej w Polsce i przygotował grunt pod rozwój polskiej myśli pedagogicznej, tak pięknie ujawnionej w czynie Komisji Edukacyjnej i późniejszych pracach pedagogów polskich. Tym sposobem nie pracując bezpo-

średnio dla ludzkości, przyczynił się mimo to do zbogacenia i urozmaicenia kultury powszechnej, zapewniając jej trwały przypływ pierwszorzędnych walorów wychowawczych, jakiemi naród polski i w tej dziedzinie pochlubić się może.

XII. Dziwnym splotem okoliczności w tym samym prawie czasie, kiedy dogorywał Konarski, rozpoczęła się tragedja rozbiorowa Polski, a dziś znowu z odzyskaniem wolności zbiega się nieomal równocześnie 150-letnia rocznica jego śmierci, jakby na przypomnienie, że żywy duch reformy szkolnej Konarskiego był tem źródłem, z którego zrodziła się niepożyta siła narodu, zachowana poprzez lata niewoli aż do dzisiaj. Nietylko tę prawdę o przeszłości z tego dziwnego czytamy wydarzenia, lecz stąd czerpiemy wskazania na dziś i na przyszłość. Gdy bowiem wszystkie współczesne nam poczynania państwowe i uświadomionego społeczeństwa stoją pod hasłem naprawy Rzeczypospolitej; gdy w poszukiwaniu środków tej naprawy, nie wiadomo dokąd się zwrócić; gdy dzieło naprawy napotyka na olbrzymie trudności w samolubnem zmaterjalizowaniu części społeczeństwa: uprzytomnione nam dziś w całej potędze skutki czynów Konarskiego na polu oświaty wymownie wskazują na szkołę, jako na główną podwalinę budowy państwowości polskiej i jako na najskuteczniejszy środek w umoralnianiu i podnoszeniu społeczeństwa.

Rola nauczycielstwa jasno tu występuje: w naszym bowiem ręku młode pokolenia, a więc i przyszłość narodu. Od nas zależy pomyślny rozwój szkół. W tworzeniu, zdobywaniu i przyswajaniu sobie postępowych zasad wychowania i nauczania nie zapominajmy o doświadczeniach przeszłości naszej, które wytrzymały najtęższe próby wieków całych. Żywym tego przykładem dzieło Konarskiego. Tam znajdziemy ideały i zasady wychowawcze, które mogą i powinny znaleźć się w szkołach naszych dziś i później, jako za... świeże, żywe i do duszy narodu polskiego przystosowane. Sam zaś Konarski, poza jego wysokiem stanowiskiem w dziejach narodu, pozostanie wzorem nauczyciela, pełnego wiedzy i mądrości pedagogicznej, taktu wychowawczego i wyrozumienia, bystrości umysłowej, oraz przykładem pracy gorliwej, sumiennej i nieprzerwanej. Pójdźmy więc za Konarskim, w myśl jego ideałów i zasad uszlachetniajmy serce i rozszerzajmy dusze młodzieży, zdążając przez to ku temu zadaniu, które było marzeniem i trudem całego jego życia: ku utrwaleniu niepodległego i szczęśliwego bytu narodu. Będzie to najwspanialszym hołdem, jaki nauczyciel polski złoży genjalnemu swemu Poprzednikowi w 150-letnią rocznicę jego zgonu.

(Poznań, w maju 1923 r.). *Franciszek Zych.*

Z PISM STANISŁAWA KONARSKIEGO.

Wychowanie w życiu społecznem i narodowem.

Odwieczne doświadczenie oczywiściej jeszcze aniżeli świadectwa wszystkich mędrców poucza nas, że całkowite szczęście każdej społeczności polega na tych dwóch węgłach: na roztropności tych, co rządzą i na starannem wychowaniu młodzieży — dobre wychowanie zazwyczaj zdolne jest poprawić nawet niektóre wady przyrodzone.

Cel wychowania młodzieży szlacheckiej.

Może się dziwicie, że nie napomknąłem w swej mowie ani jednem słowem o nauce języków ani wymowy, o sztukach i naukach ścisłych, ani też o tem wszystkiem, co należy do dobrej edukacji fizycznej... Lecz chyba ani na chwilę nie powątpiewacie, iż więcej zależy państwu na uczciwych ludziach i dobrych obywatelach, aniżeli na wielkich mówcach, poetach, matematykach i filozofach: w tych ostatnich widzimy bardzo piękne zaiste i konieczne ozdoby wychowania, w kształceniu zaś młodzi szlacheckiej na ludzi uczciwych i dzielnych obywateli ku chwale boskiej a chlubie i podporze Ojczyzny widzimy całkowity i naczelny cel wychowania.

(*Mowa o kształtowaniu uczciwego człowieka i dobrego obywatela* na uroczystem otwarciu nowego gmachu dla Collegium Nobilium).

Znaczenie religji dla wychowania.

Od samej bowiem tylko religji wszystko jest zależne i nic rozum ludzki, nic wszelka filozofja; etyka i polityka nie posiada tak skutecznego do prowadzenia ducha ludzkiego ku cnocie a odstraszania od występków jak siła religji.

Patrjotyzm.

Niech nauczyciele jak najczęściej, bezustannie wsączają w chłopców miłość Ojczyzny, poszanowanie Jej i najwyższe ku Niej przywiązanie, tak, aby już od dzieciństwa zaczęli pojmować, co to jest ta miłość Ojczyzny, tak usilnie im zalecana, jak słodkie jest do niej przywiązanie, co winni są Ojczyźnie, co zawsze dla Ojczyzny czynić powinni, jak pilnie kształcić się na dobrych obywateli.

Znaczenie wymowy.

Znany jej w Rzeczypospolitej potrzebę, znany szacunek... Bo niechaj kto i najuczeńszym będzie, jeżeli mu braknie w mowie gładkości, nie wyda się w nim tak, jakby należało, ta jego nauka i mądrość. Niechaj kto najcelniejszemi nabitą sentymentami ma głowę, najrozumniejsze w czym swoje poda zdanie, jeżeli tego, co chce wyrazić, własnemi (właściwemi) i płynącemi nie uda słowy, wdzięku i tej mieć przyjemności nie może, którąby w ustach wymownego człowieka też same sentymenta mieć mogły.

Książki.

Do nauczania i uczenia się te trzy środki pomocnicze są nieodzowne: po pierwsze książki, po drugie książki, po trzecie książki, bez nich nic nie pomogą nasze wysiłki.

Lektura.

Między największemi tutejszej edukacji pożytkami ten się jeden kładzie, żeby Ich Mość młodzi uczyli się i wzwyczajali w czytanie prywatne dobrych książek i żeby do czytania onychże ochoty i skłonności nabrali, nie do ladajakich książek, jakich jest podły rodzaj romanse, albo insze bezbożne i cnocie i religji przeciwne książki, których przez sumienie czytać się nie godzi, które wiarę i obyczaje psują ale książek moralnych, politycznych i historycznych, do literatury i wszelkich sciencyj należących.

Kara cielesna.

Gdyby się to stać mogło, aby z naszych szkół kara cielesna całkowicie została usunięta, byłoby to bardzo pożądane. Przynajmniej tak powinniśmy postępować i na to uważać, aby szkoły nie zasługiwały na nazwę katowni i jatek chłopięcych, a nauczyciele — rzeźników i rozbójników. Trzymać się więc należy tej znakomitej i rozważnej rady, którą wychowawcom mądrzy mężowie przepisują, i zawsze przestrzegać tej zasady, zgodnej z rozsądkiem, aby chłopców nie karać biciem za żadne zaniedbania zajęć szkolnych, zadań domowych itd., ani za napady gniewu, ani za lekkie uchybienia religji w kościele, ani za mniej grzeczną odpowiedź, ani za niedopełnienie obowiązków i przekroczenie, lecz tylko za sam upór, zuchwałość i krnąbrność... Gdzie jednak naprawdę brak tej przyczyny, ma się powstrzymać od bicia, ale najpierw użyć namowy, argumentów, czujności, napomnień, karcenia i wszelkich sposobów, aby się młodzież poprawiła z niedbalstwa w naukach czy to z kłamstwa czy jakiegoś błędu w obyczajach. Dopiero gdyby tego uporczywie odmawiała, wtedy dopiero odkryłaby się zaciętość w złem, którą można spróbować leczyć tym ostatecznym środkiem.

Nauczyciel.

Niech wiedzą nauczyciele, że nic niema wstrętniejszego, nic bardziej przeciwnego postępowi uczniów, jak ociężałość nauczyciela, znudzenie, niedbałe ułożenie ciała, nałóg ciągłego siedzenia, powolność ledwo żywego głosu, ziewanie, coś wiecznie wymuszonego, jakoby ustawicznie brzydził się i nienawidził swego obowiązku. A tam właśnie trzeba używać całego wysiłku członków, piersi i głosu, całego natężenia sił, całego zapału umysłu i ciągłego ile można ruchu ciała, aby dobry nauczyciel tak zawsze zmęczony wychodził z klasy jak zapaśnik z areny a rolnik z pola. W tym to właśnie wysilonym, szybkim, zwinnym, żywym i energicznym sposobie działania, mówienia i nauczania leży punkt ciężkości.

Stanisław Kot: Reforma szkolna Stanisława Konarskiego. Gebethner i Wolff, Kraków. 1923. str. 40.

Broszurka ta jest według dopisku autora w przeważnej części powtórzeniem rozdziału o Konarskim z jego „Historji wychowania“, która niebawem ma się ukazać.

W pierwszych rozdziałach jest mowa o nowych prądach pedagogicznych na zachodzie i początkach reformie szkolnej w Europie, uwydatniających się w pismach myślicieli jak Fenelon, Locke, Rollin. Obraz życia i działalności poprzedza krótki szkic upadku szkół i oświaty w Polsce. Poszczególne rozdziały poswięca autor Collegium Nobilium i jego programowi nauki, reformie szkolnictwa pijarskiego ideałom pedagogicznym Konarskiego i jego zwycięstwu. W końcu podane są pisma Konarskiego, odnoszące się do akcji reformatorskiej na polu szkolnictwa, oraz literatura o Konarskim. *rk.*

Władysław Konopczyński: Stanisław Konarski — Wybór pism politycznych. Bibljoteka Narodowa Serja I. Nr. 35. Krakowska Spółka Wydawnicza. Str. 329.

W przedmowie daje autor m. i. bieg życia Konarskiego, tło polityczne jego wystąpień oraz szkic projektów poprzedników.

Na wybór pism politycznych Konarskiego składają się obszerny traktat „O skutecznym rad sposobie“ — „Rozmowa pewnego ziemianina ze swoim sąsiadem“ — „Listy poufne podczas bezkrólewia“ i trzy pisma pomniejsze z czasów Stanisława Augusta. *rk.*

Na pięciolecie budowy Państwa u podstaw.

(Dokończenie).

D) Prace nauczycielstwa w związku z programami Min. W. R. i O. P.

Nie będę na tem miejscu dawał przeglądu bibljograficznego tych, tak donosłych prac nietylko dla nauczycielstwa, ale i Min. W. R. i O. P. Stosunek nauczycielstwa szkół polskich wogóle, a powszechnych w szczególności do prac programowych Ministerstwa uwidacznia się w szeregu publikacyj, artykułów, wieców itd. Przejrzyjmy choćby tylko dla przykładu ciekawe „Sprawozdanie" Głównego Zarządu Z. P. N. S. P. za 1921 rok.

Naogół organizacje nauczycielskie nie mogły „zawodowej stronie samego nauczania i wychowania poświęcić dosyć myśli i czasu" ....„wobec ciągłej troski o zabezpieczenie bytu szkoły i nauczycielowi" (str. 45). A jednak wyrazem takiej pracy nauczycielstwa szkół powszechnych jest przedewszystkiem choćby cenna „Praca Szkolna" i „Ruch Pedagogiczny", nauczycielstwa zaś szkół średnich „Muzeum" i ostatnio pod redakcją L. Zarzeckiego „Przegląd Pedagogiczny". Należy na tem miejscu wyrazić żal, że nie wskrzeszono tak ongi świetnej placówki pracy programowej, jak „Nowe Tory" (których ukazały się tylko... trzy zeszyty i... wkrótce zamarły).

Zarówno przed wojną, jak i obecnie nauczycielstwo polskie pomimo istnienia kierownictwa państwowego nie ustaje w wytężonej pracy nad podniesieniem wartości szkoły polskiej, jej naukowego i moralnego poziomu. Wyrazem takiej roli nauczycielstwa jest polskie, współczesne piśmiennictwo pedagogiczne, zrzeszenia i zjazdy nauczycielskie, liczne „komisje" i „sekcje" przy Min. W. R. i O. P.

Taka „zaszczytna rola wśród polskich organizacyj społecznych to główna racja obywatelska nauczycielstwa w budującem się państwie polskiem — to służba narodowa, której nauczyciele czas i siły oddają świadomi, że ich zawód do tego obowiązuje, w poczuciu długów moralnych, zaciągniętych od przeszłych pokoleń i mocnej woli pracy dla pokoleń przyszłych.[18])

Nie znaczy to bynajmniej, ażeby stosunek nauczycielstwa do prac Wydziału i całego Min. W. R. i O. P. był bezkrytyczną adoracją.[19]) Nie brak nawet głosów stronniczych wyraźnie, że wskażę tylko na skądinąd bardzo ciekawy artykuł A. Patkowskiego w „Ruchu Pedagogicznym".[20]) Autor ten w jednem zdaniu mówi o kierownictwie „wyszkolonych manekinów", a następnie z całą słusz-

[18]) Przegląd Pedagogiczny. Luty-Marzec 1921 s. 40.

[19]) „Przy zmianie sternika". Głos nauczycielski 1921. Nr. 16.

[20]) A. Patkowski: „Wychowanie nowego pokolenia" Ruch Pedagogiczny Rok IX. Styczeń—Luty 1922. Nr. 1/2, str. 10.

nością stwierdza fakt zbyt oczywisty sprzęgnięcia w „enuncjacjach“ Ministerstwa „w jedno ogniwo wychowania i nauczania“. Twierdzę, że zbyt krwiste krytyki są tu niedopuszczalne wobec tego, że praca programowa w Ministerstwie odbywa się przy jak najbardziej żywym współudziale ogółu nauczycielstwa, że krytyka programów jest jak najżyczliwiej przyjmowana przez takich „manekinów“, jak znani dawniej działacze organizacyj nauczycielskich (W. Jezierski z Pol. Z. Nauczycielskiego, B. Nawroczyński ze Stow. Nauczycielstwa, P. Grodecki, b. członek Redakcji „Nowych Torów“ itd.).

Natomiast prawdą jest tylko to, że największe wysiłki, najlepsze tendencje i dążenia jednostek w pracy nad programami muszą często ustąpić wobec wymogów wypośrodkowanej współcześnie tzw. „myśli państwowej“.

Na podstawie całej bogatej literatury prac metodycznych i organizacyjnych, bezpośrednio właśnie ze szczegółowemi programami Min. W. R. i O. P. związanych, wyprowadzam jeden tylko wniosek: stopniowego, dobrowolnego przystosowywania się opinji i prac nauczycielskich do wskazań Wydziału Programowego Szkół Powszechnych.

Wniosek ten opieram na zestawieniu corocznie wydawanych „Spisów podręczników dozwolonych do użytku w szkołach powszechnych“. Widzimy wzrost literatury podręcznikowej, przystosowanej do programów zwłaszcza klas najmłodszych. A dalej postanowienia konferencyj inspektorów i nauczycieli dzielnicy b. zaboru pruskiego wprowadziły od 1921/22 roku szkolnego programy dla szkół powszechnych Min. W. R. i O. P. we wszystkich szkołach w I i II roczniku bez zastrzeżeń. Jest to bardzo duży sukces na drodze tak opornie postępującej unifikacji dzielnic.

Stan szkół w Okręgu Pomorskim uniemożliwił odrazu zastosowanie we wszystkich szkołach i na wszystkich stopniach nauki w całej rozciągłości według nowych programów. A jednak uznając zasadę, że na wszystkich stopniach i we wszystkich typach organizacyjnych szkół obowiązuje normalny program ministerjalny, dzięki jego szczegółowości Kuratorjum tego Okręgu było w stanie opracować odpowiednie, koniecznością przejściową wywołane, dodatki i zmiany do nowego programu.[21]) Według tej też metody przystosowały programy ministerjalne do użytku w szkołach Górnego Śląska miejscowe władze autonomiczne.

[21]) „Wskazówki do programów ministerjalnych dla szkół powszechnych oraz program dla szkoły jednoklasowej“ Toruń. Nakład Kuratorjum Okręgu Szkolnego Pomorskiego.

Po tej linji poszła Małopolska zgodnie z rozporządzeniem o wprowadzeniu nowych planów nauki. Na podstawie ministerjalnego rozkładu godzin został opracowany też rozkład godzin w szkołach powszechnych na obszarze Okręgu Szkolnego Lwowskiego z polskim wzgl. ruskim językiem nauczania i obowiązkową nauką języka ruskiego wzgl. polskiego.[22])

W szkołach zaś prywatnych, którym pozostawiło Min. W. R. i O. P. dużą swobodę pod względem programów, widoczne też jest podporządkowanie się dobrowolne nowym wymogom.

Dowodem też spopularyzowania programów są protokóły konferencyj inspektorów, zorganizowanych ostatnio we Lwowie, Toruniu, Poznaniu i Lublinie.

Jednocześnie Wakacyjne Kursy Nauczycielskie przyjęły za podstawę swych konferencyj, lekcyj wzorowych i wykładów wydane programy dla szkół powszechnych. Dzięki ich szczegółowości rozwinęła się też inicjatywa niektórych konferencyj nauczycielskich oraz kierowników szkół w kierunku ujednostajnienia nauki we wszystkich typach szkół w poszczególnych miesiącach roku szkolnego.[23]) Widziano w takich „szczegółowych rozkładach materjału naukowego“ „jeden z pierwszych środków naukowych“, ułatwiający „w każdej chwili nauczycielowi i uczniowi“ orjentację, „co w danej miejscowości lub w szkole jest na czasie i w jakich granicach wiadomość przedmiotu ma być ugruntowana“.

Taki wpływ konkretny pracy programowej w zakresie szkolnictwa powszechnego ujawnia się więc w dwu kierunkach: zainteresowania się treścią programów oraz ujawnieniem tendencyj samodzielnego rozplanowania materjału na poszczególne okresy nauki. Powyższe niech będzie dostatecznem umotywowaniem naszego stanowiska wobec programów szkoły powszechnej obok faktu, że programy, wydane już w drugim, znacznie zwiększonym nakładzie są znowu na wyczerpaniu.

Wpływ też widoczny prac programowych ujawnia się w odpowiedziach na ankiety Wydziału w sprawach wypracowań dzieci szkolnych, rozkładu materjału na poszczególne okresy nauki, używania podręczników i pomocy szkolnych w rozmaitych typach i oddziałach szkoły powszechnej, rodzaju używanych po szkołach i niezbędnych dla nich druków szkolnych o wartościach wychowawczych i t. d.

---

[22]) „Dziennik Urzędowy“ Kuratorjum Lwowskiego; rozporządzenia z dnia 24/V. i 13/VII. 1921 roku str. 301/316.

[23]) „Rozkład szczegółowy materjału naukowego w szkołach powszechnych w myśl programu Min. W. R. i O. P.“ opracował A. Strzelbicki, kierownik szkoły w Kulczycach Szlacheckich; druk. w Samborze.

Wszystkie te już przeprowadzone i zamieszczone (wychowawczo-administracyjne, w dziale organizacji szkół doświadczeń i inicjatyw pedagogicznych i t. d.) ankiety Wydziału Programowego wynikły w ścisłej łączności z pracami nad budową programów szkolnych. Chodziło o wyjaśnienie pewnych wątpliwości teoretycznych, zbliżenie ogółu nauczycielstwa do prac nad fundamentalnemi założeniami programów, nadewszystko pogłębienie zagadnień wychowawczych i metodycznych.

Najdonioślejsze z tego właśnie typu ankiet, głośne już są dziś tezy dyskusyjne (23) Wydziału Programowego w sprawie zasad układu elementarza. Były one przedmiotem obrad szeregu zebrań dyskusyjnych w Ministerstwie z udziałem zaproszonych nauczycieli. Dla wyrażenia opinji w tych sprawach została powołana specjalna komisja przy Min. W. R. i O. P. z udziałem wszystkich naczelnych władz oświatowych poszczególnych dzielnic oraz organizacyj nauczycielskich Rzeczypospolitej.

Tezy były też omówione gruntownie w prasie pedagogicznej przez zwolenników metody wyrazowej (A. Szycówna[24]) i głosowej (K. Bruchnalski [25]) oraz oparte na gruntownych doświadczeniach z elementarzami Zachodu między innemi zwłaszcza M. Falskiego,[26]) grona nauczycieli[27]) oraz Dargielowej i Oderfeldówny.[28])

W pewnym też związku z dyskusją elementarzową pozostaje zagadnienie pierwszorzędnej wagi, podniesione przez Wydział Programowy (zwłaszcza M. Falski): higjeny czytania.[29]) Po szczegółowej dyskusji na ten temat nadużywania czytania, ogólnych i szczegółowych wskazań higjenicznych zostały ustalone w 1920 r. bardzo doniosłe dla akcji podręcznikowej „Przepisy normalne Min. W. R. i O. P. w sprawie norm druku książek szkolnych".[30])

Prace te nietylko pogłębiły zagadnienia elementarzowe (podstawowe w nauczaniu początkowem), ale przyczyniły się do ustalenia kryterjum tak niezbędnego wobec rozpowszechnionej manji w Polsce tworzenia całej masy elementarzy, bardzo dalekich od zrozumienia wszelkich metod i powagi zagadnienia. Autor niniejszego artykułu, jako współpracownik Wydziału Programowego,

[24]) A. Szycówna w „Szkole Powszechnej". Rok I, zeszyt III—IV, str. 150—160.

[25]) K. Bruchnalski „Zasady układu elementarza" w „Czasopiśmie Pedagogicznym". Rok VII, 1919/20.

[26]) M. Falski: „Nauka czytania i pisania", I wyd. 1910.

[27]) Grono nauczycieli: „Moja książeczka" 1912.

[28]) Dargielowa i Oderfeldówna: „Chcę czytać" 1915.

[29]) Higjena szkolna — podręcznik zbiorowy pod redakcją Dr. St. Kopczyńskiego. Arct 1921. M. Falski: „Higjena czytania", str. 384—396.

[30]) Dziennik Urzędowy Min. W. R. i O. P. Rok III, Nr. 16 (36) str. 197—198.

przeprowadzał w 1920 roku rejestrację używanych na ziemiach Polski elementarzy i ustalił ich liczbę (zgórą 40) oraz motywy zupełnie niemetodyczne w wyborze książki do nauki czytania przez poszczególne szkoły.

Podobnie gruntownej analizie wypadałoby poddać używane w pierwszych oddziałach podręczniki do nauki innych przedmiotów, bo niewątpliwie pod tym względem stoimy bardzo wtyle nowoczesnych wymogów dydaktycznych.

E) Podręczniki i pomoce szkolne.

Największą bodaj bolączką prac programowych Min. W. R. i O. P., w spadku może po stwierdzonej przez St. Szczepanowskiego właściwości szkolnictwa galicyjskiego, jest zagadnienie wydawnictwa podręczników i pomocy szkolnych oraz sposób ich aprobowania. Pozostaje to w związku z ogólnym dziś pędem antypodręcznikowym oraz stanem wydawnictw w Polsce.

Pewnem posunięciem naprzód jest powołanie do życia w roku 1921 specjalnej Komisji w tym celu przez Min. W. R. i O. P., czegoś w rodzaju proponowanej już w 1917 roku przez Komisję szkolną Z. N. L. oraz S. Dicksteina i K. Krotoskiego „Komisji ksiąg elementarnych“. Tą nową organizacją pracy programowej jest „Komisja Książek i Pomocy szkolnych“.

W zakresie akcji podręcznikowej obydwa Wydziały Programowe Min. W. R. i O. P. zajęły stanowisko, zgodne z opinją ogółu nauczycielstwa.

Ustalono więc, że podręczniki szkolne nie powinny być zmonopolizowane i obliczone na zysk, grona zaś nauczycielskie zostają dopuszczone do decydowania o wyborze aprobowanych przez władzę podręczników. Materjał do podręczników winien być zebrany drogą konkursu.

W nawiązaniu do zasady umożliwienia dzieciom przejścia z jednej szkoły mniejklasowej do wyższej niezbędny jest obok jednolitego programu minimalnego przynamniej dla trzech pierwszych oddziałów też odpowiedni dobór podręczników do nauki szkolnej we wszystkich szkołach o jednym poziomie.

W tym dziale nie mogę przemilczeć o doniosłym w założeniu, dziś już nieaktualnym w wykonaniu (wyd. wyczerpane lub nieodpowiednie wobec swobodnego doboru tematów przy nauce historji przez nauczyciela) „Wykazie książek i książeczek do wyboru, z których korzystać miał nauczyciel przy nauczaniu historji w szkole powszechnej cztero- i pięciooddziałowej“.

Wykaz ten to praca Wydziału Programowego szkół powszechnych z 1919 roku. Wtedy program historji dla wymienionych oddziałów (szereg cyklów) podawał materjał bardzo obfity dla na-

uczyciela, który musiał wybrane cykle opracować, mając na uwadze poziom, zainteresowanie dzieci (jakimś momentem lub postacią historyczną) oraz położenie miejscowości szkolnej i związane z nią wspomnienia historyczne. Wykaz w tym celu zawierał przy każdej grupie przeznaczone do takich opracowań dzieła ogólne, dostępne dla nauczyciela. Za punkt wyjścia nauki brano pogadankę, urozmaiconą (poza zaleconem jak najczęstszem oglądaniem i omawianiem obrazków, poza wycieczkami do miejsc pamiątkowych) czytaniem krótkich, barwnych i zajmujących urywków łatwych książeczek historycznych, wymagających objaśnień ze strony nauczyciela. Prócz pogadanki mogło być punktem wyjścia przy nauce historji czytanie samodzielne przez dzieci łatwych książeczek nietylko w szkole, ale i w domu. W tym celu wykaz książek i książeczek podawał przy każdej grupie, prócz wykazu książek p. t. A) ogólne dla nauczyciela też B) szczegółowe do użytku: 1) szkolnego dla dzieci z pomocą nauczycieli (stopień wyższy), 2) domowego dla dzieci bez pomocy nauczycieli (stopień niższy).

Całość omawianego „wykazu“ należało rozumieć nie jako kanon, raczej poradnik dla nauczyciela w doborze odpowiedniej lektury historycznej.

W zakresie pomocy szkolnych dla szkół powszechnych niewątpliwie jesteśmy najubożsi. Dopiero ostatnio zaczynają występować skupienia pedagogów w kierunku budowy pomocy szkolnych pod kierunkiem fachowców i bez tendencyj handlowych.

Jako przykłady takiej pracy należy tu wymienić inicjatywy przedewszystkiem prof. L. Paczoskiego, który potrafił „wygarniturować“ szereg seminarjów w najniezbędniejsze pomoce do nauczania fizyki i chemji, tworząc jednocześnie przy Muzeum Pedagogicznem w Warszawie odpowiednie Warsztaty do reparacji zepsutych przyrządów. Pracy tej na tem miejscu pod każdym względem należałoby wyrazić uznanie i jednocześnie stwierdzić brak należytego poparcia ze strony czynników miarodajnych.

Jedyną u nas w kraju wytwórnię uruchomiło też Państwowe Seminarjum Naucz. w Łowiczu. Jest to preparatornia ptaków i ssaków, mająca na celu zaopatrzenie w muzealny materjał faunistyczny szkoły, a w pierwszym rzędzie seminarja nauczycielskie.

W tych lub innych przykładach ożywienia zainteresowania wytwórczością pomocy szkolnych wziął obok innych czynników udział też i Wydział Programowy. Postulat T. Kośniewskiego na I. Zjeździe „Nauki Polskiej“[31]) co do planu zapotrzebowań pomocy szkol-

[31]) „Nauka Polska” tom III 1920, str. 124.

nych Wydział Programowy zrealizował już częściowo, omawiając na szeregu zebrań dyskusyjnych referaty i wnioski odpowiednie Marji Lipskiej-Librachowej oraz M. Falskiego.[32])

„Za pośrednictwem odpowiednich pomocy daleko skuteczniej, niż zapomocą słownych pouczeń wytworzyć można w szkolnictwie prąd w kierunku rozwijania i pielęgnowania samodzielnej twórczości i pracy zarówno uczniów, jak i nauczycielstwa. Dając szkołom odpowiednie pomoce, zakładamy podstawy, które poniekąd mechanicznie skierowywać będą bieg życia szkolnego w nowe dziedziny, rozbijając sztywność systemu dotychczasowego, znajdującego oparcie w niemem słuchaniu wykładów i posłusznem pamięciowem t. zw. kuciu“.

Takie myśli były genezą pięknie w szczegółach opracowanego „nieurzędowego“ projektu odpowiednich działań w ujęciu zasłużonego na tem polu M. Falskiego. Może z jego natchnienia zrodził się w kwietniu 1921 roku doniosły „Statut organizacyjny komisji i pomocy szkolnych“ przy Min. W. R. i O. P. Nie wiemy nic dotąd o działalności tej Komisji. — Z radością jednak powitać należy szeregi artykułów w „Bibljografji Pedagogicznej“ na temat „urządzenia pracowni fizycznej“ w gimnazjum (dlaczego też już nie w szkole powszechnej? dlaczego tylko fizycznej? Takie pracownie niezbędne są przy nauczaniu każdego przedmiotu na każdym stopniu nauczania) pióra T. Męczkowskiej i innych.

Szczególnie aktualnem u nas zagadnieniem ostatniej doby w metodyce nauczania jest zastosowanie w nauczaniu pokazów „żywych“ (w przeciwstawieniu do martwych modeli), m. inn. też latarni i kinematografu, przezroczy i filmu o treści, odpowiadającej przedmiotowi lekcji (M. Stępowski, B. Kozłowski, H. Hryniewiecki, J. Kraskowski i inni). We wszystkich tych inicjatywach Wydział Programowy spieszy zawsze z życzliwem poparciem moralnem i materjalnem.

Jednocześnie zostały opracowane szczegółowe wykazy pomocy do nauczania poszczególnych przedmiotów w szkole powszechnej (zwłaszcza robót i przyrody martwej) i ogłoszone przy odpowiednich zeszytach programowych.

Nie ograniczając się do prac teoretycznych Wydział Programowy rozesłał szkołom we wszystkich powiatach mapy Polskiej (Romera) oraz obrazy do nauki krajoznawstwa.

Stając na gruncie wolnej konkurencji wytwórców pomocy szkolnych, Wydział zagwarantował sobie prawo decyzji oraz recenzji na specjalnie w tym celu organizowanych w Ministerstwie pokazach, z udziałem fachowców i przedstawicieli nauczycielstwa. Poza

[32]) M. Falski: „Pomoce naukowe“, „Bibljografja Pedagogiczna“, Rok I, zeszyt I, 1921. Str. 6—14.

tem zorganizowano planowe subwencjonowanie rozmaitych zamierzeń wytwórców w okręgach szkolnych (m. inn. wytwórnię wypychania zwierząt i ptaków) oraz wszystkich pism pedagogicznych i dla dzieci na terenie całej Rzeczypospolitej. Z tego też punktu widzenia Wydział Programowy subwencjonuje oraz bierze czynny udział w pracach Muzeum Pedagogicznego w Warszawie (delegat Min. W. R. i O. P. w Radzie Muzeum Dr. M. Reiter).

F) Ogólna ocena i wnioski.

Jeden z recenzentów „Ruchu Pedagogicznego“[33]) stwierdza, że „wiele postulatów pedagogicznych, stawianych w Belgji i tam częściowo dopiero wprowadzonych w życie, jest już zrealizowanych w naszym programie szkolnym Min. W. R. i O. P.“. Nie będziemy gołosłowni i przytoczmy dla ilustracyj nietylko współudział społeczeństwa w Belgji[34]) w budowie szkoły powszechnej, ale może przedewszystkiem stan faktyczny kraju, wojną zrujnowanego z liczbą ludności zaledwie 6-miljonową, Bulgarji.[35])

Jako rezultat współpracy państwa i narodu ma dziś Bulgarja szkołę ludową, dla wszystkich bez wyjątku dzieci, nawet w najmniejszej wiosce“. Uczęszczanie do szkół ludowych (4-klasowych) jest obowiązkowe i bezpłatne dla każdego mieszkańca Bulgarji. Dzięki powstaniu gęstej sieci szkół państwowych i bezpłatności nauczania niema teraz w Bulgarji szkół prywatnych wcale. W budowie szkół, posyłaniu dzieci na naukę, dążeniach reformatorskich Bulgarzy idą ze sobą prawie na wyścigi. A u nas — obraz rzeczywisty w Warszawie wykazuje, że sprawa realizacji nauczania powszechnego rozbija się stale o brak lokali szkolnych. Tworzymy prowizorja, baraki szkolne — brak rzeczy trwałych, brak masowego pędu do naprawy edukacji narodowej, brak świadomości potrzeby gruntownej reformy pod względem wewnętrznej organizacji. A to są objawy, które najwznioślejsze nawet zamierzenia i prace Wydziału Programowego muszą paraliżować.

Charakter pracy programowej w dziale pomocy szkolnych Min. W. R. i O. P. ilustrują liczby, wyjęte z preliminarza budżetowego na rok 1921. Oto na ten cel dla 22.395 szkół powszechnych preliminowano 25 miljonów marek (przeważnie na uzupełnienie zniszczonych bibljotek szkolnych w pewnych gminach) — zaś na pomoce naukowe dla 182 szkół średnich — 28.500.000 marek.

[33]) Recenzja: Dr. J. Demoor i T. Jonckheere: La Science de l'Education — J. B. Ruch Pedagogiczny, maj-czerwiec 1922, N. 5/6, str. 131.
[34]) J. Joteyko: Metody i zakres nauczania powszechnego w Belgji.
[35]) Ruch Pedagogiczny, Rok VIII, Nr. 9/10, str. 50/52.

Widzimy więc przedewszystkiem jak znikomą sumą rozporządzają szkoły na rzecz realizacji nowoczesnych postulatów pedagogicznych.

Poza tem rażąca jest nierównowaga w zaopatrzeniu szkoły powszechnej i średniej. Dowodem takiego lekceważenia prac programowych i roli szkoły powszechnej jest fakt, że na realizację powszechnego nauczania w preliminarzu nie wstawiono ani grosza.

Zato nie zapomniano o hojnem zaopatrzeniu „preparand", rywalizujących ze szkołą powszechną w przygotowywaniu młodzieży do seminarjów. Koszt jednego ucznia „preparandy" wynosił bowiem aż 50.311 marek.

Wogóle trzeba stwierdzić, że niewspółmierny jest wysiłek Wydziału Programowego z budżetem oświatowym Państwa. Oto oświata pochłania 5% ogólnych wydatków państwowych w 1921 r. Z uwagi na fakt tworzącego się szkolnictwa naszego, konieczność olbrzymich wydatkowań na inwestycje szkolne, budowę tak dotkliwie brakujących gmachów szkolnych, słabe zainteresowanie i ofiarność społeczną na ten cel — budżet, wynoszący 11½ miljarda marek jest śmiesznie mały.

Z tej sumy na szkoły powszechne preliminowano 6 miljardów 772 miljony, na szkoły średnie 1.227.416.579 marek. Uderza tu znowu zbyt rażąca niewspółmierność, jeżeli zważymy, że uczniów w szkołach powszechnych jest 16 razy więcej. Na podstawową dziś akcję w dziale oświaty — na seminarja nauczycielskie i szkoły ćwiczeń preliminowano 551.284.598 marek.

Powyższe dane charakteryzują stosunek Państwa do podstaw rozwojowych prac programowych Min. W. R. i O. P. — mówią też jaskrawie o uprzywilejowaniu szkolnictwa średniego w porównaniu ze szkolnictwem powszechnem. To też nauczycielstwo podjęło, począwszy od 25 września 1921 roku wytężoną akcję w kierunku spopularyzowania doniosłości szkoły powszechnej wśród szerokich warstw społeczeństwa. Chodzi bowiem o rzecz wielką i w naszych warunkach szczególnie trudno do postawienia.

Rozwój prac naukowych, a więc i teoretycznych poczynań programowych w Polsce, okresu powojennego stanu nienormalnego, napotyka — jak stwierdził I Zjazd Nauki Polskiej w 1920 roku — na przeszkody nie do przezwyciężenia.

Jedyną drogą — zdaniem L. Petrażyckiego — prowadzącą do walki z widocznem cofaniem się naszej kultury jest przedsięwzięcie ze strony rozstrzygających czynników, Rządu i Sejmu, niezwłocznej, jak najenergiczniejszej, gruntownej i wszechstronnej akcji ratowniczej, w której najpierwsze miejsce musi zająć udostępnienie należytego, bezpłatnego, powszechnego

kształcenia dzieci i młodzieży we wszystkich szkołach państwowych, nie wyłączając uniwersytetów i innych wyższych uczelni — umożliwienie i dla niezamożnych zdobywania średniego i wyższego wykształcenia zapomocą państwowych stypendjów i specjalnych burs.

Warunkiem więc wydatnej pracy naukowej, pracy programowej w Polsce musi być jak najdalej posunięte zdemokratyzowanie oświaty i jej organizacyj oraz zdecydowanie przychylny stosunek państwa do przedmiotów i środków nauki. W tym sensie Zjazd przedłożył Min. W. R. i O. P. szereg konkretnych wniosków[36]) zwłaszcza na skutek referatu St. Kutrzeby: „Nauka a państwo“[37]) oraz opłakanego stanu „gospodarki wydawniczej“ w różnych dziedzinach nauki.[38])

Jesteśmy pod wieloma względami nędzarzami, ale ponad inne nasze niedomagania wybija się nasz okrutny analfabetyzm, wobec którego wszystkie inne bledną.

Przeciętna liczba 50% analfabetów w Polsce rozpada się na poszczególne dzielnice w ten sposób, że w Wielkopolsce mamy obecnie 2% analfabetów, na Śląsku Cieszyńskim 5%, w Małopolsce 40%, Kongresówce 57%, na Kresach Wschodnich 61%.

W 1919/20 r. na przeszło 2.000.000 dzieci w wieku szkolnym w Kongresówce zaledwie 50% uczęszczało do szkół a to: 3% do niższych klas szkół średnich, 4,7% do wyższych oddziałów szkoły powszechnej, a reszta 42,3% do niższych oddziałów szkół powszechnych.

Na 100 dzieci wstępujących do I oddziału szkoły powszechnej zaledwie 1½% dochodzi do oddziału 7-go, zaś ²/₃ ogółu dziatwy dochodzi co najwyżej do IV oddziału. Na 1.129 tys. młodzieży w wieku od 14 — 18 lat w Królestwie 11% korzysta z nauki w szkołach średnich i zawodowych, wśród starszej młodzieży stan jeszcze gorszy, bo w wieku od 18 — 22 lat zaledwie 2% uczęszcza do szkół wyższych.

Poza powyższemi wymownemi faktami nie możemy zamykać oczów na stwierdzany tylokrotnie fatalny brak wykwalifikowanego nauczycielstwa polskiego.

Z chwilą powstania od 1917 roku szkoły państwowej tworzenia wielkiego dzieła, „wielkiej reformy“ w nowoczesnej szkole polskiej nie brakło ludzi dzielnych u steru i przy szarej, ciężkiej pracy.

Na przeszkodzie w tworzeniu „jutra“ przez szkołę staje brak pieniędzy, pomieszczeń szkolnych, pomocy nau-

[36]) „Nauka Polska” t. III, s. 15, 91/98, 103/7, 144, 152, 247 i inne.
[37]) „Nauka Polska” t. III, s. 83/98.
[38]) „Nauka Polska” t. I, s. 554 i t. II 1919 rok.

kowych, ale przedewszystkiem należycie powołanych i przygotowanych sił pedagogicznych. Żadne wysiłki w dziale programów nie wydadzą rezultatu, dopóki liczba seminarjów 169 (109 państwowych, 60 prywatnych) nie będzie przynajmniej zdwojona, dopóki liczba wykwalifikowanych nie zwiększy się dzięki specjalnym subwencjom i stypendjom. Śmieszny budżet 2 miljardy na seminarja musi być przynajmniej dziesięciokrotnie podwyższony. Nie ruszymy ani na krok z miejsca, dopóki seminarja nie będą miały własnych, wzorowych pomieszczeń, wszystkich potrzebnych pomocy i pracowni. Dotąd naogół z wielu względów jesteśmy w położeniu bez wyjścia. Prace nad programami posuwają się z niezwykłą energją..., a brak nauczycielstwa zawodowo wykwalifikowanego, które coraz bardziej liczebnie maleje z wielu przyczyn! Nadomiar złego całe nauczycielstwo odczuwa skutki obecnego kryzysu ekonomicznego. Nędza, choroby i konieczność dalszych studjów dziesiątkuje kadry nauczycielskie — pozostali upadają pod ciężarem szeregu dotkliwych przeszkód, które zniechęcają i zabijają zapał, inicjatywę zwłaszcza w szeregach młodych nauczycieli. Musimy między innemi udostępnić każdemu nauczycielowi czas i pieniądze nie tylko na rozwój fizyczny, ale i umysłowy, a w pierwszym rzędzie na czytanie książek naukowych i podróże naukowe o celach samokształcenionych. Brak dotkliwy w budżetach szkół i miast większych na Bibljoteki Pedagogiczne — rozrzucenie dzieł pedagogicznych po Bibljotekach Publicznych nie może nic dać nauczycielowi. Tam, gdzie wysiłkiem bibljoteki takie powstały np. (Bibljoteka Muzeum Pedag. w Warszawie), brak funduszy zmusza do przerywania prenumeraty czasopism fachowych, nietylko zagranicznych, ale i krajowych. O ruchu umysłowym Zachodu dochodzą do nas słabe, epizodyczne tylko odgłosy. Brak jest najbardziej elementarnych wydawnictw. Może jeszcze najłatwiej trafia do nas książka niemiecka — stąd też jednostronność w naszych poczynaniach umysłowych.

Choćby najlepsze czy najgorsze były poczynania programowe — nie obejdą się one bez żywego nauczyciela, który dziś pod każdym względem jest skrępowany głównie wskutek wadliwego uposażenia szkół w pomoce, bibljoteki, pracownie. Nasze budżety szkolne raz wreszcie muszą uwzględnić coś więcej niż dotychczasowe rejestry pensyj i wydatków personalnych. Najlepiej nawet zapłaceni pracownicy zmarnują połowę swych wysiłków i czasu wskutek braku przygotowania, albo narzędzi, miejsca i środków do skutecznej pracy.

A jednak w ciągu pięciolecia naszej egzystencji państwowej w dziale szkolnictwa powszechnego zrobiono wielki krok naprzód:

dano nauczycielstwu szczegółowe, duchem nowoczesnym owiane, wskazówki do pracy.

Dziś, pracą niniejszą składając hołd budowniczym Państwa Polskiego za ich pracę nad stworzeniem programu dla szkół powszechnych, niech nam wolno stwierdzić, że spełniają się pomimo wszelkie zastrzeżenia i trudności wieszcze życzenia H. Kołłątaja.

„Plan edukacji układać powinien nie cudzoziemiec, nie ksiądz, nie sawant, znający akademje zagraniczne, ale człowiek-statysta, znający swój naród i jego położenie, znający obyczaje obce i krajowe, wolny od wszelkich przesądów, samo dobro Ojczyzny mający przed oczyma."

(Warszawa). *St. Świdwiński.*

Sprawa wychowania i kształcenia obywatelskiego w naszych szkołach.

(Dokończenie).

Dom.

Zazwyczaj ogół za mało zdaje sobie sprawę z tego, jak wielki wpływ pod względem wychowawczym posiada na dziecko dom rodzinny. Dzieje się to z kilku powodów. Po pierwsze dlatego, że w okresie dzieciństwa jest się bardzo wrażliwym i podatnym na wszelkie wpływy zewnętrzne; wiadomo, jaką rolę gra naśladownictwo w życiu dziecka. Powtóre dziecko jest otoczone w domu przez osoby sobie najbliższe, powiązane z niem węzłami krwi, co ze względu psycho-fizycznych potęguje wpływ otoczenia. Wreszcie nie bez znaczenia jest okoliczność, że dziecko w wieku przedszkolnym jest zdane wyłącznie na opiekę i wychowanie domu, a i w czasie chodzenia do szkoły przebywa w niej stosunkowo niedługo, bo zaledwie przez pół dnia w czasie zajęć szkolnych, jeśli się zaś odliczy dni wolne (ferje letnie, świąteczne itp.) okazuje się, że dziecko w wieku szkolnym przebywa w szkole mniej więcej $^1/_3$ części czasu, a $^2/_3$ w domu.

Widzimy z tego, jak ważną rolę odgrywa w wychowaniu dziecka dom. Z natury rzeczy główny ciężar tego wychowania spada na matkę, gdyż ojciec, zajęty sprawami swojego zawodu, za mało ma na to czasu. Znane jest powiedzenie Napoleona, który zapytany, kiedy należy zacząć wychowanie dzieci, odrzekł: „20 lat przed ich urodzeniem." Czy jednak tak się dzieje? Czy myśli się u nas (zresztą nie tylko u nas), by dziewczynę przygotować do jej przyszłych zadań macierzyńskich i wychowawczych? Od dziewczyny z gminu zacząwszy, a na córce arystokratów skończywszy, uczą się one w swej młodości różnych rzeczy, a najmniej tych,

które im potrzebne do wychowania ludzi i obywateli. Powie ktoś, że niezawodny instynkt macierzyński wskaże matce najwłaściwszą drogę postępowania z dzieckiem. Byłby ten argument wystarczający, gdyby człowiek żył jeszcze na stopniu pierwotnego rozwoju, ale dziś jest to stanowczo za mało. A zresztą można przytoczyć aż nadto wiele przykładów nieumiejętnego postępowania matek z dziećmi. Ojcowie zaś czynią to jeszcze nieumiejętniej. I nie dziw. Wszak do spełniania choćby najlichszego zawodu potrzeba jakiegoś przygotowania, tylko zawód rodzicielski bez tego się obywą, mimo, że chodzi tu o rzecz tak ważną i delikatną, jak chowanie człowieka. Raczej należałoby się dziwić, że wobec takiego stanu sprawy nie jest gorzej, aniżeli jest. W przeszłości naszej nie było nawet pod tym względem najgorzej. Matki-Polki mają tu niezaprzeczoną zasługę, zwłaszcza w czasach porozbiorowych, kiedyto cnotliwym przykładem, siłą ducha i hartem woli podtrzymywały w młodych pokoleniach ogień miłości ojczystej. Było, co prawda i wiele plam na tym obrazie, ale naogół rodzina polska uratowała Polskę. Lecz jeśli w tej Polsce nie jest tak, jak o tem marzyliśmy i jakbyśmy sobie tego życzyli, wina to — obok innych przyczyn — niedostatków wychowania, które się odbiły na współczesnem pokoleniu. W interesie narodu i państwa przyszłe pokolenie inaczej musi być chowane. I tu nasuwa się dla nauczycielstwa wdzięczny, choć trudny, obowiązek uświadamiania rodziców o ich zadaniach wychowawczych. Dziać się to może przez uprzejme i taktowne udzielanie wskazówek w czasie osobistego zetknięcia się z rodzicami, umieszczanie odpowiednich artykułów w prasie, referaty na zebraniach rodzicielskich, popularne broszury i t. p.

Rodzice powinni mieć świadomość tego, że rodzina jest komórką organizmu narodowego i państwowego. Jeśli organizm ma być zdrowy, muszą być zdrowe jego komórki. Życie tych komórek powinno płynąć w atmosferze miłości, zgody, uczciwości, pracy i pragnienia dobra powszechnego. Poprawny stosunek rodziców do spraw publicznych, ich żywy, a — o ile możności — czynny w nich udział, będzie najlepszym bodźcem do obudzenia i rozwinięcia się w ich dzieciach instynktów obywatelskich.

Oddziaływując w powyższym duchu na rodziców, nauczycielstwo ułatwi sobie tym sposobem swoje zadanie w szkole.

Szkoła.

Należy to już do pewników współczesnej pedagogiki, że szkoła powinna nietylko uczyć ale także i wychowywać.

Czy spełnia ona pod tym względem ciażące na niej obowiązki? Częściowo tak. Do doskonałości jednak jakżeż jeszcze bardzo daleko! Jeszcze ciągle pokutuje wśród wielu nauczycieli pogląd, że szkoła jest od tego, by uczyć, a do wychowania są rodzice. Starają

się też tylko o to, by w głowę dziecka wtłoczyć pewien zasób wiadomości z poszczególnych przedmiotów, mało zaś lub zgoła nie troszczą się o urobienie charakteru dziecka i wychowanie z niego przyszłego obywatela.

Wychowanie przez nauczanie. Nie ulega wątpliwości, że nauka zawiera sama w sobie wiele pierwiastków wychowawczych. Każdy niemal przedmiot można i należy wyzyskać do celów wychowania obywatelskiego.

Zacznijmy od religji. Zawarte w niej prawdy o wyższym porządku we wszechświecie oddziaływują w wysokim stopniu na postępowanie ludzi i ich stosunek do bliźnich. Życie i śmierć ofiarna Chrystusa, głoszona przez Niego nauka o miłości bliźniego, męczeństwo Jego wyznawców za wiarę św. — to pierwszorzędne wzory do odbudowania w młodzieży żarliwego uczucia religijnego, a zarazem gotowości do poświęceń dla dobra drugich i celów wyższych ,która to gotowość jest kamieniem węgielnym właściwego stosunku obywatela do narodu i państwa. Należałoby tylko zasady chrześcijańskiej miłości Boga i bliźniego wiązać ściśle z realnem, codziennem życiem młodzieży i narodu, a mniej zapuszczać się w niezrozumiałe dla umysłu dzieci suche abstrakcje i dowody dogmatyczne lub kazać im wykuwać bezmyślnie formuły katechizmowe.

Ogromne znaczenie dla wychowania obywatelskiego ma nauka języka ojczystego i literatury ojczystej. Mowa rodzinna, służąc do wzajemnego porozumienia się, przyczynia się do nawiązania ścisłych nici między dzieckiem a otaczającymi je ludźmi, co ma wielką doniosłość społeczną. Ponadto mowa, będąc wiernym obrazem duszy narodowej, utrwala swoje cechy na umysłowości dziecka, które w ten sposób zespala się bezwiednie z narodem i staje się jego organiczną cząstką. Tylko pamiętać należy o tem, by poprawnego władania tą mową nie uczyć sposobem bezmyślnego wkuwania formułek i definicyj, lecz drogą samodzielnego zrozumienia i wydobycia przez dzieci pewnych praw językowych z przykładów, zaczerpniętych z żywej mowy polskiej. Utwory, pomieszczone w czytankach szkolnych, przeznaczone do lektury w klasach wyższych arcydzieła naszej poezji i prozy, służą nietylko do ćwiczeń w poprawnem czytaniu i opowiadaniu, lecz przez swoją treść dostarczają zazwyczaj bardzo cennego materjału pod względem wychowawczo-obywatelskim. Powiedział pięknie i trafnie Mickiewicz, że cała nasza literatura wyrosła z jednego słowa: Ojczyzna. Wobec tego nauczyciel nie powinien pominąć żadnej sposobności, by przykłady miłości Ojczyzny, poświęcenia, umiłowania wolności, wytrwałości i t. p. wyzyskać umiejętnie do celów wychowawczych, przyczem pamiętać winien o tem, że zbytnie moralizowanie na dany temat, powtarzanie tego samego do znudzenia może zepsuć całe wrażenie. Dobry przykład działa najlepiej swoją bezpośrednością.

Nie potrzebuję chyba dowodzić, ile pierwiastków wychowawczo-obywatelskich zawiera w sobie nauka historji. Przyczyny wzrostu i upadku narodów, bohaterskie postacie w dziejach, walki w obronie Ojczyzny, warunki wzajemnego współżycia między ludźmi, narodami i państwami, oto zagadnienia i przykłady, nietylko pouczające, ale i wychowujące młodego obywatela. W szczególności historja polska, która według programu ministerjalnego ma urobić „pojęcie o zbiorowem życiu narodu", wyrobić „poczucie odpowiedzialności obywatelskiej i poznanie obowiązków obywatelskich", wzbudzić „miłość do ojczyzny i współrodaków"[9]) jest niewyczerpaną skarbnicą, przechowującą pamięć tego wszystkiego, co stworzył naród w ciągu całego dziejowego pochodu. Wolnościowe instytucje, unje, obrona chrześcijaństwa i cywilizacji zachodniej, chlubne wzory ofiarnej służby dla Ojczyzny — oto drogowskazy, wytyczające młodym pokoleniom drogę w przyszłość i pouczając, w jaki sposób prowadzić w dalszym ciągu dzieło, zaczęte przez naszych przodków. „System wychowania polskiego — powiada Borowski — musi być oparty na tradycji narodowej i szukać jądra prawdy życiowej w doświadczeniach przodków."[10])

Z drugiej strony wady i błędy naszej przeszłości, oraz smutne następstwa, przez nie sprowadzone, powinny stanowić dla młodzieży odstraszający przykład oraz poważną przestrogę. Jedno jest tylko złe w dotychczasowej nauce tego przedmiotu. Za wiele młodzież uczy się o wojnach, królach, cesarzach i datach, a za mało o społeczeństwach, ich życiu oraz dorobku kulturalnym i cywilizacyjnym.

Poznawanie kraju ojczystego na lekcjach geografji daje przyszłemu obywatelowi pewien zasób wiadomości, potrzebnych mu niezbędnie, a zarazem wpływa na silniejsze przywiązanie do kraju. Nauka geografji, która w myśl programu ma „rozbudzić w dziecku miłość do ziemi rodzinnej i rodaków, oraz uczucia humanitarne i poczucie obowiązków obywatelskich"[11]) nastręcza niezliczoną ilość sposobności, by cel, zakreślony programem, osiągnąć, a zwłaszcza rozwinąć w młodzieży świadomość, że Polska jest rzeczą realną, na którą składa się ziemia ze swemi rozmaitemi krajobrazami, płodami i bogactwami, ludzie, powiązani ze sobą licznemi węzłami, oraz dzieła ich rąk i umysłów. Świadomość ta wytworzy w młodzieży „zarówno poczucie przyszłej za całość dóbr narodowych odpowiedzialności, jak i uczucie gospodarcze względem własnego kraju."[12])

---

[9]) Program nauki w szkołach powszechnych 7-klasowych. Historja. Warszawa. 1920. Str. 3.

[10]) W. M. Borowski: Ogólne zarysy wychowania narodowego. Str. 33.

[11]) Program nauki w szkołach powszechnych 7-klasowych. Geografja. Warszawa 1920. Str. 3.

[12]) Z. Balicki: Zasady wychowania narodowego. Str. 8.

Matematyka uczy systematyczności oraz ścisłości i jasności myślenia, przymiotów tak bardzo pożądanych dla rozwichrzonych i pobudliwych, kierujących się głównie uczuciem i wyobraźnią natur polskich. Poznanie żywej przyrody kraju ojczystego zespala z nim młodzież tem silniejszemi węzłami. Przy nauce tego przedmiotu trzeba nie tylko podkreślać walkę o byt, lecz i wzajemne współdziałanie stworzeń żyjących (mrówki, pszczoły). Pielęgnowanie drzew i kwiatów przez młodzież wpływa na nią uszlachetniająco i jest dobrą szkołą, uczącą poszanowania cudzej pracy i cudzej własności. Fizyka i chemja zaznajamiając dzieci z otaczającym światem, stwierdza istnienie pewnych prawideł, którym wszystko podlega, oraz wynikającego stąd porządku we wszechświecie, uczy o powinowactwie i związkach ciał. Wniosek stąd, że, jeśli w stosunkach między ludźmi obowiązują pewne prawa, należy im się poddać w interesie harmonji i porządku społecznego. Skoro zaś w przyrodzie martwej łączą się ze sobą różne pierwiastki dla osiągnięcia jakichś wyższych celów, o ileż więcej ten związek jest pożądany, wśród stworzeń rozumnych, jakiemi są ludzie. Doświadczenia w pracowniach fizycznych i chemicznych, wprowadzone do szkoły w myśl nowoczesnych wymagań dydaktycznych, uczą młodzież cierpliwości i dokładności, których to cnót w życiu prywatnem i publicznem tak bardzo nam potrzeba.

Podobne znaczenie jak doświadczenia laboratoryjne mają rysunki i roboty ręczne, które ponadto uczą poszanowania pracy fizycznej, pogardzonej u nas w przeszłości, a i obecnie jeszcze.

Ćwiczenia fizyczne wpływają nietylko na zdrowie młodzieży, lecz i na jej charakter, wyrabiają bowiem, obok innych cech, sprawność, odwagę, oraz zdolność do zgodnych i celowych wysiłków zbiorowych, które to przymioty są bardzo potrzebne w życiu publicznem.

Śpiew chóralny uczy karnego poddania się batucie dyrygenta i poświęcenia własnych ambicyj śpiewaczych dla osiągnięcia harmonji zbiorowej. W dawnych szkołach polskich uczono jeszcze prawa i wymowy, uważano bowiem, że ich nauka jest potrzebna obywatelowi, biorącemu udział w życiu publicznem. Dziś tych przedmiotów szkoła nie ma w swym programie. O prawach dowiaduje się młodzież dorywczo przy nauce historji, na wymowę mało zwraca się uwagi. A przecież i w dzisiejszych warunkach można pod tym względem wiele zrobić, zmuszając dzieci do wyraźnego i głośnego czytania, opowiadania i wygłoszenia wierszy, przyczem dobrą byłoby rzeczą, gdyby dzieci przy dłuższych opowiadaniach stały na środku klasy, zwrócone do koleżeńskiego audytorjum. Przyczyniłoby się to do ośmielenia dzieci z występami publicznemi, a zarazem wywołałoby w klasie żywe zainteresowanie.

Skoro jest mowa o wychowaniu przez nauczanie, wypada jeszcze zwrócić uwagę na jedną okoliczność pierwszorzędnej doniosłości wychowawczej, o której zwykło się zapominać. Chodzi tu o związek, jaki istnieje między sposobem wyrażania swoich myśli i uczuć, a zdolnością do czynu. Otóż jest rzeczą stwierdzoną, że ludzie, którzy wypowiadają się w mowie czy piśmie jasno, ściśle i zwięźle, są w czynach swoich systematyczni, solidni, tudzież zdolni do wielkich i trwałych wysiłków. Wobec tego jest rzeczą słuszną, by w odpowiedziach ustnych, jakoteż wypracowaniach pisemnych, wymagać od młodzieży jasności, ścisłości i zwięzłości.

Zdaję sobie dokładnie sprawę z tego, że nie poruszyłem wszystkich momentów, któreby można wyzyskać w czasie nauki każdego przedmiotu dla celów wychowania obywatelskiego. Ramy artykułu jednak na to nie pozwalają, zwłaszcza, że i tak już temat omawiany zbyt wiele zajął miejsca.

W p ł y w w y c h o w a w c z y p o r z ą d k u s z k o l n e g o i n a u c z y c i e l a. Drugim obok nauki czynnikiem wychowawczym powinna być atmosfera życia szkolnego, oraz nauczyciel. Porządek prawny i moralny, panujący w szkole, a zwany karnością, oddziaływa, o ile oczywiście istnieje, na usposobienie i postępowanie dziecka, ucząc je ładu, punktualności, sumiennego spełniania obowiązków i poszanowania przepisów szkolnych, jakoteż hamując młode temperamenty przed wybujałą swawolą, szkodzącą współkolegom. Zgodnie z zamiłowaniem wolności, tkwiącem w polskiej naturze, należy obok karności zewnętrznej wyrabiać w dziecku karność wewnętrzną, polegającą na tem, że dziecko postępuje dobrze nie z obawy przed karą, lecz na podstawie wewnętrznego przekonania i własnej dobrej woli. Należy stale pamiętać o tem, że do duszy polskiego dziecka prędzej można trafić dobrocią i łagodnością, niż groźbą i przymusem. Pobyt wśród gromady szkolnej wyrabia w dziecku umiejętność życia zbiorowego, a jeśli nauczyciel swoim wpływem umie rozbudzić w młodych duszach uczucie koleżeństwa, przyjaźni, wzajemnej tolerancji, wyrozumiałości, życie szkolne może stać się prawdziwą kuźnią wysokiego uspołecznienia młodych obywateli. Lecz by cel ten osiągnąć, nauczyciel nie powinien być tylko urzędnikiem, który po odbyciu swojego zajęcia odchodzi, lecz prawdziwym apostołem oddanej pod swą opiekę dziatwy. Powinien stykać się z nią bezpośrednio i ciągle, na przerwach szkolnych, przechadzkach, wycieczkach, odwiedzać ją w domu, słowem nie pomijać żadnej sposobności, by poznać dokładnie jej stosunki, potrzeby, usposobienie, zapatrywania itp., gdyż wówczas dopiero będzie mógł nią należycie kierować. Jednak oddziaływanie wychowawcze nauczyciela będzie daremne, jeśli on sam nie będzie dawał młodzieży swojem postępowaniem

dobrego przykładu. Wiadomo, jak dziecko lubi brać za wzór osoby, sobie najbliższe. Im ten wzór doskonalszy, tem większy wpływ jego na dziecko. Jeśli tedy nauczyciel sam spełnia wszystko to, czego uczy młodzież, może być pewny jak najlepszych wyników wychowawczych. A jeśli w dodatku sam jest dobrym obywatelem kraju i stwierdza to całem życiem, takimiż na pewno będą jego wychowankowie.

Gminy szkolne i zrzeszenia uczniowskie. Wyzyskując tkwiące w polskiej naturze skłonności do życia samorządnego, należy młodzież zaprawiać do niego od maleńkości. Pod tym względem ogromne usługi oddać mogą gminy szkolne i stowarzyszenia uczniowskie, pod jednym wszakże warunkiem: muszą być wzorowo prowadzone. Opiekę nad niemi i to ścisłą powinien roztoczyć bezwarunkowo nauczyciel. Nie ma on jednak kierować gminą czy zrzeszeniem i narzucać uczniom arbitralnie swej woli. Powinien być raczej doradcą i pomocnikiem w samodzielnej i samorzutnej pracy dziatwy. Postępując w ten sposób, osięgnie daleko łatwiej i skuteczniej zamierzony cel, t. j. przysposobienie młodzieży do samodzielnego życia w gromadzie.

Gminy szkolne mogą być dwojakiego rodzaju: obejmować wszystkie dzieci szkolne lub tylko daną klasę. Doświadczenia wykazały, że lepiej udają się gminy klasowe. Nie wyklucza to oczywiście możliwości utworzenia czegoś w rodzaju związku gmin, do którego należeliby przedstawiciele gmin klasowych.

Z pośród zrzeszeń wybija się na plan pierwszy harcerstwo, które przez swoją spoistą organizację, ideologję oraz rodzaj czynności może wywrzeć, i istotnie na ogół wywiera, wpływ bardzo dodatni na wychowanie młodego obywatela. Należy jednak dbać pilnie o to, by drużyny wyróżniały się jakością, a nie ilością należących do nich harcerzy.

Z innych zrzeszeń godne są zalecenia i poparcia kółka miłośników przyrody i kółka samopomocy. Dobre są, o ile warunki sprzyjają ich tworzeniu, sklepiki uczniowskie i kasy oszczędnościowe.

Wycieczki. Wielką pomocą przy nauce historji i geografji ojczystej mogą być wycieczki krajoznawcze. W czasie nich pozna młodzież kraj rodzinny, piękno i skarby przyrody, miejsca pamiątkowe, ruiny dawnych grodów, miasta, kościoły, fabryki, pracownie rzemieślnicze i t. p. W ten sposób wytworzy się w jej umyśle realny obraz Polski, a jej serce zapłonie gorącem umiłowaniem rzeczy ojczystych. „Takie poznawanie kraju — powiada Z. Balicki — to zupełnie coś innego, niż geografja formalna ziem polskich i suche wiadomości o stanie kultury na tych ziemiach.“[13])

[13]) Z. Balicki: Zasady wychowania narodowego. Str. 5.

Wiadomości o Polsce współczesnej i nauka obywatelska. Gdy w sposób, o którym się powyżej rzekło, wdrożyło się zwolna i planowo młodzież do zadań, które ją w przyszłości czekają, dobrą i konieczną jest rzeczą, by na ostatnim stopniu nauki zebrać to wszystko w pewną zaokrągloną całość i podać młodzieży w formie wiadomości o Polsce współczesnej i nauki obywatelskiej.

Będzie to uwieńczenie wieloletniego dzieła, mającego na celu wychowanie dziecka na pożytecznego obywatela Rzeczypospolitej.

(Toruń) *Feliks Przyjemski.*

Wypisy nauczyciela.

Narzekamy ogólnie na brak dobrych podręczników. W tych, które są i któremi się posługujemy, widzimy szereg wad i niedogodności. Czynimy to, oceniając książki z własnego punktu widzenia, niekoniecznie dlatego, że te wady i usterki rzeczywiście są. Dziwić się jednak temu nie można. Nauczyciel — nie ten, który jest rzemieślnikiem, bezmyślnie wykonywujący to, co musi, lecz twórczy ten, którego indywidualność odbija się w jego pracy, ma swoje własne poglądy, swoje własne pomysły, więc istniejące podręczniki zadowolnić go nie mogą.

A jednak, choć niejeden nauczyciel wyobraża sobie, jak powinien wyglądać „wzorowy" — według jego zdania — podręcznik, nie układa go i nie wypuszcza w świat. Z pod pióra nauczycielstwa mało stosunkowo wychodzi książek!

Może nieraz wystąpiłby kto ze swoją pracą, ale się boi, aby go krytyka „nie zjadła".

Tym wszystkim, którzy duszą całą oddając się szkole, chcą wnieść do niej choć trochę swej twórczości, tym zwłaszcza, którzy czują obawę wobec krytyki, powiem tutaj, w jaki sposób można układać podręczniki — łatwo i bez obawy! Zachęcam do tego gorąco i to wszystkich nauczycieli, nawet tych, którzy mają o sobie mniemanie, że zawód pisarski nie leży w zakresie ich talentów. Mam na myśli wypisy, które powinien tworzyć nauczyciel. Chodzi bowiem o umiejętne zużytkowanie materjału, wciąż przechodzącego nam przez ręce. Cały trud polega na tem, by z książek o rozmaitej treści wypisywać odpowiedne wyjątki.

Praca, doprawdy, tak łatwa, a tak nadzwyczaj ważna! Zdaje mi się, że znaczenie takich wypisów nalepiej przedstawię, gdy rzecz ujmę praktycznie.

Czytam np. wiersze czy powieści, w których znajdują się piękne — według mego zdania — ustępy, odnoszące się

do pewnej pory roku, ot — jakieś opisy, opowiadania czy nastroje wiosenne. Przepisuję odpowiednie urywki do zeszytu, specjalnie na ten cel przeznaczonego, Nadchodzi wiosna, zaglądam dó podręcznika szkolnego — niema nic takiego, co chciałbym dać dzieciom, sięgam wtedy do swoich wypisów i przerabiam z dziatwą urywek, który uważam za najstosowniejszy.

Czytam „Stara baśń" Kraszewskiego, przepisuję wyjątki o weselu Domana, pogrzebie Wisza, święcie Kupały. Skorzystam z nich przy omawianiu zwyczajów polskich lub, gdy mówić będę dzieciom o zamierzchłej przeszłości.

Czytam zbiorek utworów Or-Oto p. t. „Pieśni o sławie", przepisuję wiersze: List ks. Poniatowskiego, Grochów. Zapoznam z niemi uczniów na lekcjach historji.

Materjału dostarczyć mogą również pisma perjodyczne. Jakże inaczej będzie wyglądała lekcja geografji np. o Saharze, gdy z wypisów swoich przeczytam dzieciom opis niedawno odbytej przez pustynię podróży na czołgach, (Tygodnik Ilustrowany — r. 1923) albo, gdy, mówiąc o Egipcie, wspomnę o ostatnich wykopaliskach (Tyg. Ilustr. 1923).

Nawet pisma codzienne można użytkować. Znajdzie się tam nieraz wiadomość o przygodach jakiegoś podróżnika, czy wspomnienie o jakieś wybitnej postaci lub wypadku historycznym.

Wypisów do historji, geografji i przyrody nieomal wcale nie posiadamy, brak ich w swej pracy zawodowej odczuwamy nieraz ogromnie, a nie zdajemy sobie sprawy z tego, że braki te tak łatwo usunąć możemy, byleby tylko chcieć:

Bezwarunkowo, muszę z góry zaznaczyć, że nie jest to zadanie, które można spełnić w przeciągu miesiąca, czy nawet paru lat — jest to praca na całe życie, uczy więc cierpliwości i wytrwałości, jest doskonałym środkiem wychowawczym — dla samego nauczyciela.

A jakaż to miła pamiątka! Wszak to najlepszy pamiętnik nauczyciela — będzie w nim siebie zawsze widział, będzie gó uważał za swój skarb bezcenny, swoje ukochanie!

Wypisami można się dzielić: użyczać kolegom, brać również od nich i zużytkowywać materjał przez nich zebrany. Zeszyt będzie rósł i niejeden może dostarczyć kiedyś materjału do prawdziwych wypisów, które doczekają się wydrukowania.

Sądzę, że poruszyłam temat w odpowiednim czasie. Zbliżają się wakacje, rozjeżdżamy się na kursy, do krewnych, znajomych, na letniska. Wszędzie książka będzie naszym przyjacielem, zajrzymy do dziennika, do tygodników — z chwili obecnej i do tych, które kurz grubą warstwą oddawna już pokrywa

Spróbujmy z nich skorzystać i rozpocznijmy prowadzenie wypisów.

Po wakacjach zaś będziemy mieli możność podzielenia się na łamach „Przyjaciela Szkoły“ uwagami, jakie się nasuną w początkach pracy.

(Siedlce). *Helena Ryszkowska.*

Sprawy szkolne zagranicą.

FRANCJA.

Obozy wakacyjne. Stowarzyszenie powszechne obozów wakacyjnych i wychowania fizycznego i umysłowego (Paryż, avenue de la Grande-Armée) ma na celu nie tylko zapewnienie dzieciom i młodzieży, w razie potrzeby, pobytu w górskich, leśnych i nadmorskich okolicach, ale stara się też o wychowanie fizyczne, sportowe i praktyczne.

Niebawem nastąpi otwarcie trzech obozów wakacyjnych. Koszta utrzymania dziennie na osobę obliczają mniejwięcej na 5—6-ciu franków. Każdy obóz ma na czele komendanta, lekarza i nauczyciela.

Turystyka w szkole. W piśmie „France Thermale“, p. Gustaw Salé wyraża życzenie, aby szkoła przyczyniła się także do rozwoju turystyki we Francji. Zdaniem jego w szkołach wiejskich powinno się dzieciom zwracać uwagę, że ich okolicę zwiedzać będą Francuzi a także obcokrajowcy i że dla tych podróżnych, przywożących ze sobą pieniądze, urozmaicenie i dobrobyt, należy wioskę uczynić czystą i powabną. W seminarjach nauczycielskich natomiast powinno urządzać się kursy pouczające o turystyce, właściwościach wód mineralnych i klimatycznych.

WŁOCHY.

Żywe pomniki. W piękny, prawdziwie poetyczny sposób oddają Włosi hołd żołnierzom swym, którzy zginęli podczas wojny. Zamiast bowiem wykuwać ich nazwiska na zimnym kamieniu, tworzą „Aleje pamiątkowe“, w których każde drzewo nosi nazwisko poległego żołnierza.

Drzewo żyje, rozrasta się i ci, którzy pozostali po poległym, będą mieli wrażenie, że w szumie liści, ruchu gałęzi drzewa odzywa się jeszcze coś z życia drogiego ich sercu. A w szeregu z nim stoją jego towarzysze i przechadzający się po alei krążą pomiędzy dwoma szeregami cieni bohaterów.

We Florencji inaugurowano właśnie, śród wzruszających ceremonji, takie aleje i najczerwieńsi nawet radykałowie wysłuchali z szacunkiem słów, przypominających te ofiary poświęcenia. Dla uczczenia zaś pamięci dziesięciu toskańczyków, którzy złożyły niezwykłe dowody męstwa i zginęli wszyscy razem śmiercią bohaterską, posadzono dziesięć cyprysów dokoła pomnika Dantego na Piazza Santa Crose.

A co należy przytem zaznaczyć szczególnie, to oddanie opieki nad wszystkiemi temi alejami i drzewami pamiątkowemi w całych Włoszech dzieciom szkolnym, aby nie zapominały o ofierze, złożonej dla ojczyzny przez starsze pokolenie.

Piękna ta myśl tak się podobała i przyjęła we Włoszech, że niema tam dziś wioski, któraby nie pragnęłaby posiadać własnej „Alei pamiątkowej“.

Czy nie wartoby pójść za godnym naśladowania przykładem Włochów i utworzyć po całej Polsce pamiątkowych alei, naprzykład lip pachnących, z których każda nosiłaby nazwisko jednego z tych, którzy złożyli życie swe w ofierze na ołtarzu zmartwychwstałej Polski?

NASZE ECHA.

Odpowiedzi:

Co czyni młody nauczyciel dla dalszego kształcenia się tak pod względem ogólnym jak i zawodowym?

Wyszedłem ze seminarjum nauczycielskiego z uczuciem ulgi, z uciechą, że już nie będę musiał „kuć“, że wyzwoliłem się z pod grozy „dwójek“, dyscypliny szkolnej i t. p. W tak błogim nastroju zacząłem swą pracę przy szkole 6-cio klasowej, lecz bez umiłowania zawodu, bez należytego uświadomienia sobie ważności zadania, jakie wziąłem na siebie. Niestety „bez zamiłowania“, bo dorywcza, wojenna nauka w seminarjum typu przejściowego (austrjacko-polskiego) — nie dała mi poznać, czem jest praca nauczyciela, jak ważna jest jego misja.

Wkrótce przejrzałem. „Błogi“ stan uśpienia duchowego, już w pierwszych tygodniach ustąpił miejsca rzeczywistości. Płytka, powierzchowna znajomość zasad pedagogiczno-dydaktycznych, nieznajomość metodyki przedmiotów, utrudniały prowadzenie nauki. Wielką pomocą w poznawaniu braków i błędów metodycznego nauczania, były (niestety nie częste) hospitacje kierownika szkoły. Wreszcie, gdy zobaczyłem, że koledzy i koleżanki, które miały już kilkuletnią praktykę nauczycielską za sobą — stawały często bezradnie wobec niejednego zagadnienia pedagogicznego — ufność do „wykształcenia“ wyniesionego ze seminarjum nauczycielskiego i pewność siebie znikły.

Wziąłem się do pracy. Zacząłem od rozmów z kolegami na tematy pedagogiczne, od notowania uwag kierownika i kolegów przy różnych okazjach, na konferencjach miesięcznych i t. p. Uwagi wywołały potrzebę obszerniejszego zaznajomienia się z dawnemi kwestiami. Pomocą pod tym względem była i jest „Bibljoteczka“ przy Radzie szkolnej powiatowej, a od czasu do czasu, mimo kruchych podstaw finansowych, znajdę kilka tysięcy na zakupno dziełka, którego brak w „Bibljotece“ szkolnej.

Nawiasem mówiąc, silnym bodźcem do dalszego kształcenia się była potrzeba przygotowania się do egzaminu kwalifikacyjnego. Nie da się zaprzeczyć, że egzamin ten okrzyczany za niepotrzebny (przez tych, którzy wstrzymują się ze składaniem go „gdyż będzie on zniesiony“) w pewnej mierze przyczynia się do pobudzenia nauczyciela do intenzywniejszej pracy nad sobą. Chociaż pod obuchem, przyzwyczaja się on poniekąd do kilkukwadransowej pracy dziennie. Po pewnym czasie praca ta staje się jedną z potrzeb życiowych nauczyciela, który siłą faktu rzuca się w wir poszukiwań, bada, czyta i w każdym razie nie ustaje w szukaniu dróg i metod. Zasmakowawszy w kształceniu się zawodowym rozszerza zakres samokształcenia i na przedmioty ogólne. Jako przykład biorę siebie. Po egzaminie kwalifikacyjnym nietylko, że nie zarzuciłem książki, lecz owszem jeszcze więcej czasu poświęcam na naukę ogólną i zawodową.

Pomocą są zorganizowane systematyczne pogadanki koleżeńskie, lekcje praktyczne, referaty i odczyty na różne tematy na konferencjach miesięcznych, odczyty wygłaszane przez nauczycielstwo dla miejscowej ludności, uwagi, wskazówki skądkolwiek one pochodzą, dysputy i t. p.

Szerokie znaczenie w kształceniu nauczyciela mają czasopisma pedagogiczne, oraz ogólne. Mojem zdaniem nauczyciel winien pilnie śledzić bieg postępów na polu nauk pedagogicznych, życia społecznego, kultury

narodowej i ogólnej, bo jak powiedział jeden z pedagogów, że „nauczyciel, który nie idzie z postępem ducha czasu, ten nie stoi — lecz się cofa“. Brak funduszów na zakupno czasopism nie wytrzymuje krytyki, bo mimo marnego uposażenia — można zdobyć się na trochę grosiwa — w celu przysporzenia sobie strawy duchowej. W szkołach o gronie liczniejszem, można sobie pozwolić wspólnie i na kilka czasopism nietylko fachowych lecz i z zakresu innych nauk.

Poza tem, ogólnie zauważyć się daje wśród nauczycielstwa jakiś osobliwy pęd do dalszego kształcenia się na różnego rodzaju kursach. Tłumaczę sobie fakt ten, nietylko chęcią zdobycia karjery (jak jeden z kolegów się wyraził), lecz uświadomieniem nauczycielstwa, że chcąc odgrywać jakąś rolę w życiu społecznem, czy w tworzeniu i budowaniu szkolnictwa ojczystego, nauczycielstwo musi być pod każdym względem światłe, mając skąd czerpać obficie wiedzę — by rozsiewać ją w otoczeniu.

Niestety brak odpowiednich kursów w dostatecznej ilości — niejednego zmusza do czekania całemi latami na sposobność dostania się na takowy, co, myślę, zniechęca w dużej mierze jednostki niecierpliwe a słabe.

Kazimierz Mroziuk (Nadwórna).

Jak postępowali koledzy, którzy pracowali na wsi, by stać się dla niej „wszystkiem“? — Czy po kilkuletniej pracy zdołali wieś podnieść, poprawić, czy udało się wykorzenić choć jedną wadę, choć jedno zło?

Gdy przed 12-tu laty przygotowywałam się do egzaminu dojrzałości, tyle marzeń złotą nicią snuło się w sercu, tyle szczytnych celów stawiałam sobie na przyszłość, że gdy uznano mię dojrzałą, czułam w sobie moc olbrzymią do pracy i wiarę niezachwianą, że uda mi się urzeczywistnić wszelkie marzenia. Chciałam być „wszystkiem“ dla wsi, w której posadę otrzymam. Wbrew mojej woli wyznaczono mi rodzinną wioskę. Z zapałem zabrałam się do umiłowanej pracy, zyskałam miłość dzieci i uznanie rodziców. Przyszła wojna, wieś wyludniła się, pełno bólu i łez. By ulżyć niedoli, stałam się bezinteresownym „pisarzem“ wszelkich podań i listów, w czasie przemarszu wojsk „tłumaczem“ języka niemieckiego, urządzałam przedstawienia amatorskie dzieci i młodzieży, by zdobyć fundusze na sprawienie sukienek dla biednych dzieci, postarałam się o kuchnię amerykańską i sama się nią zajmowałam. — Później wybrano mię członkiem Rady gminnej, sekretarką Kółka rolniczego.

Wogóle poza szkołą biorę czynny udział we wszystkich przejawach i potrzebach życia we wsi, a jednak, czy przez 12-cie lat zdołałam wieś podnieść, wykorzenić choć jednę wadę, jedno zło, jak zapytuje kol. B. Ratkowska, odpowiedź trudna.

Skutki pracy wychowawczej, umoralniającej okazują się zazwyczaj dopiero po wielu, wielu latach, gdy w młodem pokoleniu rozwiną się zasady przez nas wszczepione. Wprawdzie widzę tu i ówdzie zmiany na lepsze, pewną ogładę u młodzieży, większe zaufanie u starszych, lecz nie śmiem tego przypisać wyłącznie tylko mojemu wpływowi. W każdym razie, zdaje mi się, znikomy to dorobek. Lecz przyznaję, że wszelki dobry czyn, choćby tylko świt myśli poczciwej, każdy najmniejszy objaw uszlachetniania się duszy ogółu czy jednostek, cieszy niezmiernie, dodaje skrzydeł, budzi coraz to nowe myśli.

H. D. (wojew. krakowskie).

Sprawa zakładania i prowadzenia drużyn harcerskich przy szkołach powszechnych.

Drużyna harcerska jest bardzo dodatnim czynnikiem pomocniczym przy wychowaniu szkolnem. Jednakże do tej pracy trzeba się zabierać z wielką ostrożnością i znajomością rzeczy. Ruch harcerski szerzył się jeszcze do niedawnego czasu wśród młodzieży szkół średnich wzgl. zawodowych lub też wśród młodzieży pozaszkolnej czyli t. zw. zarobkującej. Mimo to, że już od początku przyjęto w regulaminie harcerskim, iż harcerzem może zostać chłopiec od 12-go roku, to jednak wśród młodzieży szkół powszechnych nie wiele zdziałano. Dzisiaj jest już pod tym względem o wiele lepiej. Mamy bowiem na terenie Wielkopolski nietylko drużyny z młodzieżą pozaszkolną i drużyny przy szkołach średnich, zawodowych, ale także i przy szkołach powszechnych. W ostatnim czasie widzimy coraz to większe zainteresowanie się sprawą harcerską pośród nauczycielstwa szkół powszechnych.

Przy zakładaniu jakiegokolwiek towarzystwa zwołuje się zazwyczaj liczne grono osób i przez odpowiednią agitację zyskuje się często bardzo wielką ilość członków. — Przeciwnie jest z harcerstwem. Początek drużyny stanowi bardzo poważnie o przyszłości danej drużyny. Do organizowania i prowadzenia drużyny powinien się zabrać ten, który już zna choćiaż w ogólności pracę harcerską. Gdy się znajdzie na kierownika drużyny młodzieńca, który się już zna na harcerstwie, wtenczas z ramienia szkoły wybiera się opiekuna, jako łącznika między drużyną a szkołą. Początkowo wybierze sobie drużynowy (kierownik drużyny) kilku uzdolnioncyh, starszych chłopców i z tych utworzy pierwszy zastęp przyszłych harcerzy. Drużyna harcerska składa sie z kilku zastępów, zastępy jako najmniejsze cząstki organizacyjne pracują z szeroką samodzielnością. Nowo zorganizowany zastęp może mieć 8—10 chłopców. Najlepsi chłopcy to tacy, którym życie kipi wprost z oczu, a więc bardzo żywi, ruchliwi — prawie rzec można „roztrzepani".

Program pracy dla zastępu na pierwszy okres to przygotowanie chłopców do pierwszej próby harcerskiej, poczem mogą składać przyrzeczenie harcerskie. Kiedy się zastęp tak dalece doprowadziło, można pomyśleć o powiększeniu drużyny. Najlepsi harcerze z pierwszego zastępu to materjał na zastępowych wzgl. przodowników. O zapoczątkowaniu pracy harcerskiej winno kierownictwo drużyny donieść do Komendy Chorągwi Harcerskiej w Poznaniu, św. Marcin nr. 40 III p. Tam otrzyma bliższych informacyi co do drużyny harcerskiej.

Zalecałoby się tym wszystkim kolegom, którzy chcieliby się zbliżyć do harcerstwa, by korzystali z każdej sposobności brania udziału w jakimkolwiek kursie, obozie lub urządzeniu harcerskiem.

Śniegocki (Poznań).

* * *

Harcerstwo ogromne może oddać usługi szkole a ułatwić pracę samemu nauczycielowi. Chcąc omówić sprawę organizowania pracy harcerskiej w szkole, trzeba rozróżnić dwie rzeczy mianowicie, czy nauczyciel, organizujący drużynę harcerską, sam jest harcerzem, czy nie.

Pierwszy, który służył w organizacji, a może sam prowadził dawniej jakiś oddział harcerski, łatwiej da sobie radę z trudnościami.

Lecz chodzi o drugiego. Zanim poczyni pierwsze kroki, niech się zapozna z treścią najlepszych podręczników harcerskich. Wymieniam: A. Pawełek: Młoda drużyna. — Piasecki: Harce młodzieży polskiej. — Henryk Glass: Książeczka Harcerza. — St. Sedlaczek: Szkoła Harcerza, — Harcerstwo, tom I. i II., — System zastępowy.

Później rozejrzy się nauczyciel pomiędzy chłopcami klasy czy szkoły, w której chce organizować pracę harcerską, aby znaleźć jednostkę, wyróżniającą się zaletami charakteru, którą upatrzy sobie na przewodnika przyszłej drużyny harcerskiej. Prócz tego dobierze sobie jeszcze 6—8 chłopców, którzy w przyszłej drużynie mają prowadzić zastępy.

Z tą garstką chłopców przejdzie najważniejsze wiadomości o harcerstwie. Wytłumaczy im prawo harcerskie, wogóle doprowadzi ich do wiadomości, pożądanych na trzecim stopniu w harcerstwie. Po takiem przygotowaniu gruntu pod przyszłą organizację zgłosi powstającą drużynę harcerską do najbliższej Komendy Hufca harcerskiego. A to dlaczego? — Aby drużyna harcerska mogła istnieć i nosić miano harcerskiej, musi być zarejestrowana. Uczyni to Komenda Hufca. Teraz chłopcy obiorą sobie jednego z wielkich mężów, którego pragną naśladować, służąc w drużynie, a którego miano drużyna nosi.

Drużyna harcerska według „systemu zastępowego“ obejmuje 2—3 zastępy, to jest 18—27 ludzi. Zwolenników zwykle jest wiele, lecz trzeba być ostrożnym i do drużyny przyjmować tylko lepszych. Zależnie od terenu, na jakim drużyna powstanie, będzie też plan pracy tej drużyny. W każdym razie wyrobienie jak największej samodzielności członków drużyny powinno być myślą przewodnią jej inicjatorów.

Dobrze prowadzona praca harcerska przynosić będzie korzyści i członkom drużyn i szkole. Warunkiem bowiem przynależności do drużyny harcerskiej, to pilność ucznia i wzorowe zachowanie się w szkole. Samo życie harcerskie zaś posiada tyle uroku, posiada tak obszerny teren pracy różnorodnej, nęcającej młodzież, że wyobrażać sobie nie można, aby chłopiec pod jego wpływem nie starał się być coraz to lepszym — wzorowym. Na pierwszy rzut oka rozpoznać harcerza od nieharcerza. Jaki jest dalszy cel organizowania drużyn harcerskich szkolnych? Żyjemy w czasie kiedy się wszyscy organizują. Powstają różne towarzystwa. I po młodzież wyciągają się dłonie. Ona — to przyszłość narodu. Młodzież, przechodząc przez organizację harcerską zżyje się z nią i powiększy zastępy obywateli szczerze miłujących Ojczyznę. Kroczyć będzie ku raz obranemu celowi, to jest doskonaleniu samej siebie, pomna słów naszego wieszcza: „O ile polepszycie dusze wasze, o tyle polepszycie prawa wasze i rozszerzycie granice państwa waszego“.

Chętnie służę dalszemi informacjami.

(Toruń). *Roman Truszczyński,*
Przodownik Zw. Harc. Polskiego.

Czy człowiek może życzyć sobie nieprzyjemności?

Definitywną odpowiedź na problem „Czy człowiek może życzyć sobie nieprzyjemności“, dać trudno, przypuszczam jednak, że jako taki może sobie życzyć (życzenie czyli chcenie określam jako to, co powoduje nas do działania, którego celem jest osiągnięcie danego przedmiotu) nieprzyjemności (nieprzyjemnością zaś nazywam uczucie niezadowolenia, powstałe w duszy wskutek działania na nas odpowiednich bodźców).

Ponieważ życzenie określiłem jako to, co powoduje nas do działania, którego celem jest osiągnięcie danego przedmiotu, nie mogę życzyć sobie rzeczy, której osiągnięcie rozsądek mój uznał za niemożliwe, lecz naodwrót mogę sobie życzyć rzeczy, której osiągnięcie rozsądek mój uznał za możliwe.

A ponieważ nieprzyjemność jest rzeczą osięgalną, więc jako takiej mogę jej sobie życzyć.

Poza tem mam przecież wolną wolę, co samo już pozwala mi życzyć sobie rzeczy, które są dla mnie osięgalne (jeżeli życzenie ma być rozsądne) a ponieważ nieprzyjemność jest dla mnie rzeczą osięgalną, więc etc. etc. *Franciszek Bartkowiak.*

* * *

Człowiek, jako istota obdarzona wolną i nieprzymuszoną wolą może czegoś „chcieć“ lub „nie chcieć“ — i zdaje się, że koledze J. Fietzowi nie chodziło o to, czy powstanie w duszy ludzkiej życzenie nieprzyjemności jako zbudzona wola w tym lub owym celu, ale, czy człowiek może żądać lub nie, aby ta wola — w czyn się zamieniła. Żądać „nieprzyjemności“ — jest to wbrew naturze ludzkiej, która dąży zawsze do „przyjemności“, chyba, że znajdzie się człowiek, co przeciwnościom życiowym chce poddać swoje „ja“ — niby próbie ognia, — i wyjść z niej mocny, hartowniejszy i zwycięski — no, ale takich ludzi niema. *Cel. M.*

* * *

Przedewszystkiem nasuwa mi się rój pytań: O co chodzi? Co on (ona) sobie myślał, gdy to pisał. Anuż kilka odpowiedzi twierdzących i pytający przywdzieje włosiennicę, zacznie się biczować i pościć zawzięcie. Co wtedy? Kto bierze na się odpowiedzialność za skutki?

Nie wiem też, czy tu chodzi li tylko o „nieprzyjemności“, czy kol. bierze to głębiej jako „ból, zcierpienie, smutek“. Bo któżby tam chciał nieprzyjemności: ciasnych lakierków, przydymionej zupy, spóźnienia się na pociąg, przegranej w karty itd.

Lecz może być co wznioślejszego nad ból i cierpienie. Ból oczyszcza duszę, ból rzeźbi cudne nasze życie, pogłębia je przez cierpienie, stajemy się mędrszymi, wyrozumialszymi, szlachetniejszymi.

„Lecz dla jednego — powiada Maeterlinck — cierpienia i choroby są stopniami do schodzenia na dół, dla drugiego do wchodzenia na górę.“ Trzeba umieć cierpieć. „Nie idzie o uniknięcie bólu, lecz o uniknięcie zniechęcenia i trzeba go przyjmować nie jako pana, lecz jako wysłańca wielkiego pana, zakrytego jeszcze przed naszym wzrokiem.“

„Są w duszach naszych cudne kwiaty, wschodzące ino po deszczu łez wylanych.“

Czy nieraz cierpienie nie jest najwyższą formą szczęścia? Czy ból i szczęście to nie jedno?

Czy ból wyrzeczenia się nie jest wykwitem dusz pragnących szczęścia nieziemskiego? Czy gorące pragnienie ofiary nie jest cierpieniem i szczęściem zarazem? *B. Ratkowska.*

Pytania:

11. Często się słyszy wśród nauczycielstwa, wprost rozpaczliwe okrzyki „Ach jak smutno na wsi“, „jak się przykrzy“, „po lekcjach nie wiem co ze sobą zrobić“. I bezradni wprost stoją przed tą szarą pustką, przed samotnością i smutkiem, co duszę osnuwa. Jak pogodzić pracę ze szczęściem osobistem? Co robią, jak żyją ci, którym jest dobrze? B. (pow. piotrkowski.).

12. Co Koledzy czynią by wzbudzić w swoich uczniach wstręt do kradzieży i wychować ich na ludzi szlachetnych? W. Hłaskówna.

Wydawca i Redaktor: **Leonard Borkowski.**
Czcionkami Drukarni Poznańskiej Tow. Akc. w Poznaniu.